

La metacognición en la enseñanza del español como lengua extranjera en Noruega

*Las actitudes de los profesores de español
hacia las metas de metacognición en los
planes del K06 y la concretización de las
metas en el aula*

Marianne Gustavsen Ferreira



Masteroppgave i spansk
Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske
språk/ Det humanistiske fakultet

Veileder: Cecilia Alvstad

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2011

La metacognición en la enseñanza de español como lengua extranjera en Noruega

*Las actitudes de los profesores de español hacia las
metas de metacognición en los planes del K06 y la
concretización de las metas en el aula*

© Marianne Gustavsen Ferreira

2011

La metacognición en la enseñanza de español como lengua extranjera en Noruega: *Las actitudes de los profesores de español hacia las metas de metacognición en los planes del K06 y la concretización de las metas en el aula*

Marianne Gustavsen Ferreira

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sinopsis

La metacognición es un concepto importante en la teoría pedagógica desde finales del siglo pasado. La metacognición es la reflexión sobre la propia cognición, o sea la “acción y efecto de conocer” (rae.es). En la enseñanza se trata de que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje. Esto incluye una toma de conciencia de los propios procesos mentales y de cómo se puede usar este conocimiento para aprender más y mejor. Estudios muestran que la metacognición influye en la capacidad del alumno de aprender y en especial en el proceso de llegar a ser autónomo, una cualidad que caracteriza al buen alumno.

El plan educativo de Noruega de lenguas extranjeras de 2006 incluye la metacognición en las metas de competencia para los alumnos. Es la primera vez que aparece explícitamente en los planes de lenguas extranjeras de Noruega. En esta tesina estudiaremos las actitudes de los profesores de español frente a estas metas nuevas y cómo las ponen en práctica en el aula. Las actitudes influyen en la práctica y los buenos ejemplos pueden dar inspiración a otros profesores para ayudarles a los alumnos alcanzar las metas del plan educativo. Para estudiar las actitudes y la práctica en el aula usaremos el método de las encuestas.

Después de presentar el problema y el método, discutiremos el concepto de la metacognición y su desarrollo en la teoría didáctica de las lenguas extranjeras. Presentaremos el sistema escolar noruego y los planes educativos de lenguas en una perspectiva histórica para buscar los precursores de la metacognición y su influencia histórica en los diferentes planes.

La presentación de los resultados se divide en dos partes. Primero analizaremos las respuestas en relación a las actitudes de los profesores frente a las metas de metacognición. Las respuestas de las encuestas muestran que 21 de 33 respondientes tienen una actitud positiva hacia las metas y entre ellos hay diez que expresan desafíos ligados a ellas. 20 de los respondientes contestan que hasta cierto punto ponen más énfasis en que los alumnos tienen que describir y evaluar su propio trabajo al aprender la lengua nueva, mientras que seis responden que puntos ligados a la metacognición han causado un cambio en su práctica.

A la presentación de las actitudes sigue un análisis de las respuestas enfocando en cómo se pone las metas en práctica. Las respuestas de las encuestas tienen muchos ejemplos concretos de cómo ayudar a los alumnos alcanzar las metas de metacognición. Incluyen experiencias

positivas y negativas en el trabajo con las metas de metacognición, diferentes clases de desafíos y herramientas de autoevaluación escritas y orales.

La conclusión es que la mayoría de los profesores son conscientes y enfocan las metas del plan educativo de lenguas extranjeras que conciernen la metacognición, pero muchos también describen desafíos ligados a ellas. Las sugerencias de las encuestas pueden inspirar y dar ideas a profesores de español, tanto para ver la importancia y la ayuda que está en la autoevaluación de los alumnos como para sugerir métodos y herramientas para implementarlas en clase.

Prefacio

¿Por qué la metacognición?

Cuando los profesores de lengua en Noruega recibimos los nuevos planes de estudio para lenguas extranjeras en 2006, notamos algunas novedades. Sobre todo enfoca la aproximación práctica en el aprendizaje y pone énfasis en la competencia comunicativa. Fuimos a varios cursillos con diferentes enfoques – los TICs, la evaluación y de cómo hacer la enseñanza de la secundaria más práctica... Después de un tiempo noté que faltaban los cursos sobre el elemento nuevo de la metacognición. A lo mejor los cursos resultaban prácticos y concretos, pero faltaba un área principal menos concreta.

Me parecía que si la metacognición es tan importante en los planes, también vale la pena ofrecerle un estudio. En las metas encontramos un desafío tanto para el profesor como para el alumno – y al mismo tiempo puede ser que, si se concretiza, sea de gran utilidad en el aprendizaje. El gobierno ha lanzado el lema “aprendizaje perpetuo” – y si esto se va a realizar, el alumno debe aprender cómo puede seguir aprendiendo. Tal vez la toma de conciencia lingüística también sea un instrumento en ayudar al alumno a pasar a otro nivel y al mismo tiempo una ayuda en la formación adaptada. Si cada alumno sabe dónde está en su aprendizaje y puede reflexionar sobre cómo seguir adelante – es más fácil para el profesor organizar la clase para que pueda ser de provecho para todos los alumnos.

Una cosa es constatar la importancia de la metacognición, otra es ponerla en práctica. Es un concepto bastante abstracto que puede resultar turbio para los alumnos y también para los profesores. Lo interesante es estudiar qué los profesores de español hacen para concretizar las metas de metacognición del plan educativo en la enseñanza. Por las encuestas he recibido muchos consejos y he encontrado buenas ideas para mi propia práctica en clase. Espero que el trabajo de esta tesina sea provechoso para otros profesores de español y que sea de ayuda a la concientización del tema de metacognición y la práctica en el aula.

Agradecimientos

A mi tutora Cecilia Alvstad por su ayuda y consejos en el trabajo con la tesina. Gracias por guiarme con la consideración de mi situación de estudio y trabajo.

A los 33 profesores que contestaron la encuesta y compartieron sus experiencias y sus ejemplos de cómo se puede concretizar las metas de metacognición.

A mi colega jubilada Elisabeth Auberg por leer y corregir la tesina.

A mi querido esposo por su apoyo y lectura con comentarios. Sin vos hubiera abandonado la tesina en el intento.

A mis hijos por soportar las horas de ausencia mental de su mamá.

A mi instituto St. Olav vgs de Sarpsborg por acomodar mi situación de trabajo para poder concluir la tesina.

Por último a mis colegas y amigas Gabriele, Fride, Ellen y Marit por el apoyo emocional e incentivos para seguir adelante.

Sarpsborg, 29 de abril, 2011

Marianne Gustavsen Ferreira

Innholdsfortegnelse

1	Introducción	1
1.1	Motivación y delimitación del tema	1
1.2	El plan educativo de lenguas extranjeras obligatorias de 2006	3
1.3	Método de investigación.....	4
1.3.1	El cuestionario.....	7
1.4	Disposición	9
2	La metacognición y la educación en Noruega	11
2.1	La metacognición y la educación	11
2.1.1	El concepto de la metacognición.....	11
2.1.2	El desarrollo histórico de la didáctica de lenguas extranjeras.....	13
2.2	La metacognición y los planes educativos de Noruega del último siglo.....	17
2.2.1	El sistema educativo de Noruega desde el siglo XX.....	17
2.2.2	Los planes educativos de segunda lengua extranjera en Noruega	18
2.2.3	El Marco común europeo de referencia para las lenguas y el Portfolio europeo de las lenguas	24
3	Las actitudes de los profesores.....	28
3.1	Las variables de las encuestas	28
3.1.1	Edad:.....	28
3.1.2	Años de experiencia	28
3.1.3	Educación	29
3.1.4	Tipo de institución.....	30
3.2	Análisis de las preguntas considerando las actitudes de los profesores	31
3.2.1	Pregunta 1.....	31
3.2.2	Pregunta 2.....	34
3.2.3	Pregunta 3 y 4.....	37
3.3	Conclusión de las actitudes de los profesores	40
4	La concretización en el aula	43
4.1	Experiencias con las metas	43
4.2	Desafíos para alcanzar las metas	44
4.2.1	Desafíos ligados al ambiente de aprendizaje.....	44
4.2.2	Desafíos ligados a los alumnos	47

4.2.3	Desafíos ligados al plan de estudio	49
4.3	Concretización de las metas	51
4.3.1	Herramientas de autoevaluación escrita	51
4.3.2	Herramientas de autoevaluación oral	53
4.4	Consejos de los profesores	54
4.5	Conclusión de la concretización de las metas	55
5	Conclusión	57
	Bibliografía.....	62
	Anexos.....	65
	Anexo 1: Plan educativo en noruego.....	66
	Anexo 2: Plan educativo en inglés	71
	Anexo 3: La encuesta	76
	Anexo 4: Invitación a participar.....	77
	Tabla 1	31
	Tabla 2	32
	Tabla 3	34
	Tabla 4	35
	Tabla 5	36
	Tabla 6	37

1 Introducción

1.1 Motivación y delimitación del tema

La metacognición es un tema que ha sido introducido en los planes educativos las últimas décadas. La primera vez que aparece explícitamente en el plan educativo de lenguas extranjeras en Noruega es con el plan de 2006, llamado Kunnskapsløftet 2006 (abreviado a continuación a K06)¹. Al estudiar este plan, encontramos tres puntos nuevos que resaltan; el uso de las TICs (las tecnologías de información y comunicación), un énfasis en la enseñanza práctica de la lengua y la metacognición.

El objetivo de esta tesina es describir y contextualizar la metacognición en la enseñanza de ELE (español como lengua extranjera) en Noruega, estudiar las actitudes de los profesores frente a las metas del K06 que conciernen la metacognición y la concretización de las metas en el aula. Queremos llamar atención sobre la importancia de las metas de metacognición y presentar algunas pistas de cómo se pueden implementar.

El diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define la metacognición de esta forma:

El concepto de metacognición se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición.²

Según el diccionario es un concepto bastante nuevo y surgió en los años setenta del siglo pasado. El estudio de la metacognición abarca dos aspectos centrales: el conocimiento declarativo y el conocimiento instrumental. El primero se centra en la persona misma, en sus formas de pensar, aprender y solucionar tareas. El segundo implica la capacidad de planificar, controlar y evaluar su aprendizaje.³ El diccionario de términos clave de ELE escribe también

¹ Ver anexo para el plan educativo de lenguas extranjeras, anexo 1 para la versión en noruego o anexo 2 para la versión en inglés.

² Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/metacognicion.htm (07.10.10)

³ Ibid

que la metacognición ha entrado en “los contenidos de los programas de enseñanza”⁴ Esto se refleja claramente en el K06 de Noruega

La metacognición es importante para que el alumno sea independiente en su aprendizaje, algo que concuerda con la meta del gobierno, que todos los noruegos continúen aprendiendo después de dejar de estudiar. Esto es un argumento para un estudio del tema de la metacognición relacionado con la enseñanza de español como lengua extranjera. El departamento de educación de Noruega ha declarado lo siguiente: “Aprendizaje perpetuo es un principio importante en la política educativa noruega”⁵ (mi traducción). Es una meta que la educación prepare al alumno para el aprendizaje de por vida. El poder reflexionar sobre su propio aprendizaje es una herramienta que habilita al alumno seguir aprendiendo independientemente del profesor y cuando haya terminado sus estudios⁶.

La metacognición no parece muy práctica a primera vista. En el trabajo diario de los profesores, lleno de obligaciones y desafíos, la metacognición corre el riesgo de no ser priorizada. Es interesante estudiar las actitudes de los profesores frente al tema para averiguar si las metas de metacognición son consideradas como abstractas y difíciles de implementar.

Otra razón por la importancia del tema de la metacognición está en los planes educativos. Contienen metas que conciernen la metacognición que los alumnos deben alcanzar. Todas las metas de competencia forman la base para la evaluación del alumno y por eso es esencial que las metas sean comprendidas, concretizadas y practicadas en el aula. En este contexto estudiaremos cómo se puede concretizar la metacognición en la práctica, para poder inspirar y dar buenos ejemplos a los profesores de español y posiblemente también a los que enseñan otras lenguas.

En esta tesina nos limitaremos a estudiar la metacognición en los planes de lenguas extranjeras obligatorias para la educación media obligatoria y el bachillerato. Hay que notar que el inglés no se cuenta como “lengua extranjera” en los planes educativos, sino como

⁴ Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/metacognicion.htm (07.10.10)

⁵ Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615> (31.01.11)

⁶ Elena Landone, “El aprendizaje autónomo: un reto del Marco Europeo para estudiantes y profesores de español”, Led Online, *Electronic Archive of Academic and Literary Texts*, 67-68,
www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0202landone.pdf (05.10.10)

“inglés”. El inglés tiene una posición especial, y es enseñado desde el primer grado de la primaria. En el K06 todas las lenguas extranjeras tienen un mismo plan, es decir que el plan es el mismo aunque se trata de español, francés, alemán, italiano, ruso o cualquier otra lengua aparte del inglés. Hay tres planes de lenguas extranjeras, según niveles. Nivel III (avanzado) sólo se ofrece como electivo, mientras que nivel I (principiante) y nivel II (intermedio) entran en el programa obligatorio. El primero se ofrece en la educación media obligatoria y los dos niveles se ofrecen en la educación secundaria. En lo siguiente presentaremos el plan del K06.

1.2 El plan educativo de lenguas extranjeras obligatorias de 2006

Todos los planes educativos del K06 siguen el mismo modelo. Primero presentan los objetivos de la asignatura, después las áreas principales de la asignatura y la cantidad de horas destinados a ella, a continuación presentan las cuatro destrezas básicas y cómo se manifiestan en tal asignatura, después siguen las metas de competencia y por último hay un capítulo de evaluación.⁷ La distinción entre nivel I (nivel principiante) y II (nivel intermedio) en el plan educativo para lenguas extranjeras está en las metas de competencia, así que el resto del plan es idéntico para los dos niveles.⁸

Hay tres áreas principales en el plan, cada una con sus metas de competencia. Las áreas son aprendizaje de lenguas, comunicación y lengua, cultura y sociedad. La primera de éstas está formulada como sigue (mi traducción al español):

El área principal aprendizaje de lenguas abarca la comprensión del propio aprendizaje y uso de la lengua. Desarrollar la habilidad de usar estrategias de aprendizaje adecuados, como definir la propia necesidad de aprendizaje, formular metas, escoger modos de trabajar, usar medios de ayuda y evaluar el proceso de trabajo y obtención de metas individualmente y en cooperación con otros, podrá aumentar el provecho de aprendizaje en la asignatura.⁹

⁷ Kunnskapsdepartementet, *Kunnskapsløftet 2006*. Para todos los planes, ver las páginas del Directorio de Educación de Noruega: <http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/>, en inglés: <http://www.udir.no/Tema/In-English/Curriculum-in-English/>

⁸ *Læreplan i fremmedspråk*, Kunnskapsløftet 2006. Ver anexo 1 y 2

⁹ Ibid

Es en esta área que encontramos la metacognición. Las metas de competencia bajo el título de “aprendizaje de lenguas” son como siguen (mi traducción al español):

Nivel 1 (principiante)

La meta de la formación es que el alumno tiene que saber:

- aprovechar las propias experiencias con aprendizaje de lenguas en el aprendizaje de la nueva lengua
- examinar semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la lengua nueva y aprovechar esto en el propio aprendizaje de la lengua
- usar herramientas digitales y otros medios de ayuda
- describir y evaluar el propio trabajo en aprender la nueva lengua

Nivel II (intermedio)

La meta de la formación es que el alumno tiene que saber:

- aprovechar experiencias con aprendizaje de lenguas en desarrollar su plurilingüismo
- aprovechar diferentes fuentes de textos auténticos en su propio aprendizaje de lenguas
- usar herramientas digitales y otros medios de ayuda en una manera crítica y autónoma
- describir y evaluar el propio progreso en aprender la nueva lengua¹⁰

Entre estas metas son las primeras y las últimas de cada nivel que enfocan la reflexión de los alumnos “sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden”¹¹. Son, por eso, el punto de partida de la tesina.

1.3 Método de investigación

Según aclarado arriba estudiaremos la metacognición en la enseñanza de ELE en Noruega, las actitudes de los profesores frente a las metas del K06 que conciernen la metacognición y la concretización de las metas en el aula. Para tal estudio es necesario prestar atención al desarrollo de la metacognición y su implementación en los planes educativos de Noruega. El

¹⁰ *Læreplan i fremmedspråk*, Kunnskapsløftet 2006. Ver anexo 1 y 2

¹¹ Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/metacognicion.htm (07.10.10)

método para esta primera parte del estudio consiste en estudiar fuentes escritas; libros, artículos y los planes educativos de lenguas extranjeras de Noruega.

Para obtener información de profesores de español sobre su conciencia de las metas y la aplicación práctica en el aula, usaremos el método de la encuesta. La encuesta nos puede proveer de datos sobre las actitudes de los profesores hacia las metas; cuántos profesores han cambiado su práctica por causa de ellas frente a las metas de los TICs y el acercamiento práctica a la lengua y su aplicación práctica en la clase y los desafíos que representan. También nos puede dar ejemplos de concretización de las metas.

El libro “Investigar mediante encuestas”¹² define “encuesta” de la siguiente manera:

La encuesta es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.¹³

Las encuestas consisten de una serie de preguntas construidas para recoger la información de interés y son realizados sobre muestras.¹⁴ Hay varios tipos de encuestas, entre otros la encuesta personal, la encuesta por correo y la encuesta telefónica. La encuesta personal se realiza con entrevistadores que hacen las preguntas personalmente a los entrevistados elegidos. En el caso de esta tesina, no es una técnica apropiada por causa de falta de recursos – tanto de personas como de recursos económicos. La encuesta telefónica es una técnica que se puede usar con sólo un entrevistador que, en vez de visitar a los entrevistados los llaman por teléfono. Con ésta técnica también íbamos a gastar mucho tiempo y recursos de los que no se disponía. Para este estudio hemos elegido la encuesta por correo, más específicamente por correo electrónico.¹⁵

Hay algunas ventajas y desventajas con cada tipo de encuesta. Las ventajas con la encuesta por correo es que no se necesita personal ni economía para realizarlo y que los encuestados tienen tiempo para pensar y responder, ya que tienen las preguntas por escrito. Uno de los

¹² Antonio J. Rojas Tejada, Juan S. Fernández Prados y Cristino Pérez Meléndez, *Investigar mediante encuestas: Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (Madrid: Editorial Síntesis, 1998)

¹³ Ibid, 40

¹⁴ Ibid, 38-40

¹⁵ Ibid, 40-44

inconvenientes es normalmente que la tasa de respuestas que se recibe es baja. Es más fácil ignorar un correo electrónico entre muchos, que ignorar la invitación personal. También pueden surgir malentendidos por parte de los encuestados, como no hay ningún entrevistador presente para poder explicar. Por último puede ser un desafío conseguir direcciones a los posibles respondientes.¹⁶

En la colección de datos, hemos experimentado las tres desventajas mencionadas. Había que buscar dónde mandar las invitaciones para participar y mandarlas a muchos. Como pocos respondían, había que mandar recordatorios y además buscar otros canales para distribuir la invitación. Por último notamos que algunos de los profesores no responden todas las preguntas, o que parece que en algunos casos contestan algo que no tiene que ver con la pregunta.

La muestra es un desafío del método de la encuesta. Cuando se hace una encuesta en una población grande, hay que asegurarse de tener una muestra que refleja el grupo de interés. En nuestro caso el grupo de interés es muy limitado; profesores de español que enseñan en la educación media obligatoria o la secundaria de Noruega. Para contactar con posibles respondientes mandamos un correo electrónico a la lista de distribución de la Asociación noruega de profesores de español (ANPE). Por esta lista hemos podido llegar a unos centenares de profesores de español en Noruega, pero pocos respondían. Mandamos la invitación a participar¹⁷ en octubre de 2009 y un recordatorio en enero de 2010. Los profesores reciben muchos correos electrónicos y siempre hay mucho que hacer en el trabajo, así que una invitación para participar fácilmente puede ahogarse entre todo. Como hay muchos profesores de español que no son miembros de ANPE, también mandamos correos de invitación directamente a los centros de enseñanza o los coordinadores de los ayuntamientos para poder alcanzar a más respondientes potenciales. En total 33 profesores respondieron. Esto no es un número muy grande, pero representan tanto la educación media como la educación secundaria y diferentes edades y años de experiencia, así que nos han proveído datos para un análisis, aunque no suficientes como para un análisis estadístico.

¹⁶ Rojas Tejada et al. *Investigar mediante encuestas*, 49

¹⁷ Para la invitación, ver anexo 4

1.3.1 El cuestionario¹⁸

Las variables

El cuestionario consiste en preguntas destinadas a dar variables para el análisis y preguntas abiertas y cerradas que conciernen el tema de la metacognición. Primero se presentan las variables y después las preguntas.

La selección de variables se elige por el objetivo del cuestionario¹⁹, en nuestro caso la investigación de las actitudes de los profesores frente a las metas de metacognición y cómo se las puede concretizar. La primera variable en el cuestionario es la de “edad” para averiguar si los profesores menores son más positivos hacia las metas que los mayores o viceversa. La segunda es “años de experiencia”. Con esta variable podemos encontrar si la experiencia influye en las actitudes y la práctica de las metas de metacognición. Como el plan educativo no sólo incluye el español, sino también la enseñanza de otras lenguas que no sea el inglés, es interesante averiguar si los profesores tienen experiencia enseñando otras lenguas extranjeras también. La didáctica de enseñar una lengua extranjera es la misma, aunque la lengua cambie, por eso está la variable de “años de experiencia enseñando otras lenguas extranjeras”. La cuarta variable es la de “educación”. Esta sirve para descubrir si el tipo de institución en que el profesor se ha formado tiene alguna influencia en el tema del estudio. Por último está la variable del tipo de institución en que se enseña; la educación media obligatoria o la secundaria. Esta variable es interesante porque se trata de alumnos de diferentes edades y niveles de madurez. También es interesante porque con el K06 es la primera vez que se ha producido un mismo plan para la educación media y la secundaria. Hay diferentes planes para los diferentes niveles, pero el nivel 1 tiene un mismo plan para las dos diferentes instituciones. Antes han tenido planes propios así que puede haber causado una actitud diferente entre los profesores de las dos diferentes instituciones. En el análisis de las respuestas (ver capítulo 3) se hace una discusión de las variables que en su mayor parte se han mostrado insignificativos para la interpretación de las respuestas.

¹⁸ Para el cuestionario, ver anexo 3

¹⁹ Rojas Tejada et al. *Investigar mediante encuestas*, 122

Las preguntas

La encuesta empieza con una presentación de las metas de competencia presentadas arriba para que los respondientes puedan repetirlos y reflexionar. La primera pregunta es abierta para dar libertad a los respondientes de describir sus propias ideas y experiencias con las metas. La pregunta abierta también ha resultado en proveer datos que proponen métodos para implementar las metas en práctica y desafíos que representan en el aula:

El K06 dice que los alumnos deben saber:

- Aprovechar sus propias experiencias con aprendizaje de lengua en el aprendizaje de la nueva lengua (nivel 1)
 - Describir y evaluar su propio trabajo en aprender la nueva lengua (nivel 1)
 - Aprovechar experiencias con aprendizaje de lengua para perfeccionar su multilingüismo (nivel 2)
 - Describir y evaluar su propio desarrollo en aprender la nueva lengua (nivel 2)
1. ¿Cómo ve estas metas del curriculum y la adaptación práctica para alcanzarlas en las clases?²⁰

La segunda pregunta es cerrada, con alternativas para contestar. El propósito ha sido comprobar si los profesores enfocan más el punto de que los alumnos tienen que describir y evaluar su propio trabajo en aprender la nueva lengua que en los planes anteriores. También se incluye una comparación con otros temas nuevos del K06; la de los TICs y el acercamiento práctico a la lengua. Como se trata de áreas con un enfoque nuevo o reforzado comparando con planes anteriores, es de esperar que los profesores enfoquen más estos puntos. También nos permite comparar las respuestas de la pregunta 1, a ver si corresponden. La segunda pregunta es como sigue:

2. ¿Enfoca más algunos de los siguientes puntos después del K06?
- a. El uso de las TICs. Sí/ no
 - b. Acercamiento práctico a la lengua. Sí/ no
 - c. Que los alumnos tienen que describir y evaluar su propio trabajo en aprender la nueva lengua. Sí/no²¹

²⁰ De la encuesta, ver anexo 3

²¹ Ibid

Importante también en una encuesta es formularnos de diferentes formas. La primera pregunta averigua actitudes y experiencias, la segunda si los profesores enfocan más las metas de metacognición – u otras metas. Con la tercera queremos indagar si las metas han resultado en un cambio en la práctica en clase. La pregunta está formulada en una forma general, a ver si las metas en question son enfatizadas, o si hay otras metas que han tenido más enfoque. Si se contesta sí en la pregunta 3, sigue la pregunta 4 para averiguar qué metas del plan educativo han causado un cambio en la práctica y si las metas de metacognición han sido consideradas como importantes comparando con otras metas.

3. ¿Ha cambiado su manera de enseñar después del K06?

En caso de sí:

4. ¿Qué metas en el nuevo curriculum ha llevado a que cambie su enseñanza?²²

La última pregunta es una de “otros comentarios”. Puede ser que al contestar el cuestionario los respondientes se hagan pensamientos que pueden ser valiosos en el análisis de las preguntas.

1.4 Disposición

En este capítulo hemos presentado y limitado el tema de la tesina. También hemos presentado el plan educativo K06 y los puntos que conciernen la metacognición. Por último hemos introducido el método de investigación usado en el trabajo y hemos presentado las variables y las preguntas de la encuesta.

El tema del capítulo dos es la metacognición y los planes educativos de Noruega. Estudiaremos el desarrollo del concepto de la metacognición en la teoría pedagógica en general y su implementación en los planes educativos de Noruega. Para el lector que no conozca el sistema educativo noruego, daremos un panorama histórico de éste a partir del siglo pasado.

²² De la encuesta, ver anexo 3

El capítulo tres dedicaremos al análisis de las actitudes de los profesores frente a las metas de metacognición. Habrá una discusión de las variables seguido por un análisis de los datos de las encuestas que conciernen las actitudes de los profesores.

En el capítulo cuatro estudiaremos cómo se concretizan las metas en el aula enfocando en las experiencias que los profesores tienen en el trabajo de las metas de metacognición, desafíos ligados a la concretización y herramientas para hacerles a los alumnos alcanzar las metas.

La conclusión del estudio está en el capítulo cinco.

2 La metacognición y la educación en Noruega

En este capítulo estudiaremos el desarrollo del concepto de la metacognición y su implementación en los planes educativos de lenguas extranjeras en Noruega. Presentaremos un panorama histórico de la didáctica de lenguas extranjeras y su conexión con los planes educativos noruegos. Incluiremos una breve exposición del sistema educativo de Noruega a partir del siglo XX para el lector que no la conozca.

2.1 La metacognición y la educación

2.1.1 El concepto de la metacognición

Definir la metacognición no es una tarea sencilla, ya que no se ha definido bien lo que entra en la metacognición y lo que se queda afuera.²³ La metacognición viene originalmente de dos escuelas diferentes, la de la psicología cognitiva de los años 1960 y la psicología del desarrollo post-Piaget de la década de 1970.²⁴

El término “metacognición” fue introducido por John Flavell (de la tradición post-Piaget) en su escrito *Aspectos metacognitivos en la solución de problemas*.²⁵ Este escrito resultó en estudios e investigaciones tanto por su parte como de otros. En 1979 Flavell presentó un modelo formal de control metacognitivo que incluye la interacción de cuatro componentes; conocimientos metacognitivos, experiencias metacognitivas, metas y estrategias.²⁶ Hay que

²³ Cristine B. McCormick, “Metacognition and learning”, en *Handbook of Psychology, volume 7, Educational Psychology*, editado por William M. Reynolds y Gloria E. Miller, 79-102 (Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2003) 82

²⁴ Timothy J. Perfect y Bennet L. Schwartz (ed.), *Applied Metacognition* (Cambridge: Cambridge university press, 2002) 2

²⁵ Jorge Quiroga, “La metacognición: un aporte para todos los docentes desde la clase de lenguas extranjeras”, *El educador*, febrero 2009, 7, http://www.eeducador.com/col/documentos/2265_metacognicion_1.pdf (05.10.10)

²⁶ Sunny Cooper, “John Flavell: metacognition theory”, *Theories of Learning in Educational Psychology*, <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html> (30.11.10); Fundación internacional Talentos para la vida, “¿Qué entendemos por metacognición?”, <http://www.talentosparalavida.com/aula28.asp> (06.12.10)

notar que el proceso metacognitivo y el proceso cognitivo son similares e interdependientes. La diferencia muchas veces está en cómo se usa la información, más que en el proceso concreto.²⁷

Flavell divide los conocimientos metacognitivos en tres áreas: variables de persona, variables de tarea y variables de estrategias. La primera categoría trata de los conocimientos que la persona tiene sobre su propia forma de pensar y aprender y también incluye la fe que tiene en sí mismo o en otros. Las categorías de tarea y estrategias comprenden el conocimiento que la persona tiene de cómo se puede solucionar diferentes tareas y las estrategias que se pueden emplear para llegar a la meta.²⁸

La categoría de experiencias metacognitivas es la respuesta subjetiva interna de la persona, lo que experimenta en el momento de solucionar una tarea. Abarca memorias y experiencias previas, pero también una respuesta afectiva hacia la tarea, o sea frustración o fe en que lo va a lograr y ésta determina la voluntad que la persona tiene para resolver tal tarea en otra ocasión.²⁹

Las metas metacognitivas son sencillamente las metas o fines que nos proponemos en la situación dada. Puede ser algo concreto como resolver un problema de matemática o algo más amplio como “extender nuestro horizonte”.³⁰

Las estrategias metacognitivas son las estrategias que empleamos para controlar el proceso y el resultado de la tarea. Son estrategias que usamos tanto a lo largo del proceso como al final. Las estrategias cognitivas y las metacognitivas se parecen mucho, pero se diferencian en que las cognitivas tienen como meta aprender más, mientras las metacognitivas tienen como meta controlar si hemos aprendido lo que nos hemos propuesto.³¹

²⁷ Sunny Cooper, “John Flavell: metacognition theory”, *Theories of Learning in Educational Psychology*, <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html> (30.11.10)

²⁸ Sunny Cooper, “John Flavell: metacognition theory”, *Theories of Learning in Educational Psychology*, <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html> (30.11.10) ; Fundación internacional talentos para la vida, “¿Qué entendemos por metacognición?”, <http://www.talentosparalavida.com/aula28.asp> (06.12.10)

²⁹ Ibid

³⁰ Ibid

³¹ Ibid

En 1996 Nelson y Narens publicaron “Consciousness and metacognition” donde lanzaron la teoría de monitoreo y control.³² Esta teoría logró “organizar e integrar casi toda la investigación existente sobre metacognición” (mi traducción)³³ El monitoreo metacognitivo es el conocimiento que la persona tiene de su propio proceso cognitivo. Abarca observación, reflexión y experiencia.³⁴ El control metacognitivo son las decisiones que hacemos basándonos en el monitoreo.³⁵ Este modelo no es tan detallado como el de Flavell. Si los comparamos, encontramos que el monitoreo abarca los conocimientos y las experiencias de Flavell, mientras que podemos meter las estrategias de Flavell dentro de la categoría del control.

La metacognición ha sido introducida en los planes educativos a partir de las últimas décadas.³⁶ Un alumno que domina el pensamiento metacognitivo, es un alumno que se hace autónomo y será capaz de seguir aprendiendo sin la ayuda del profesor. Este tipo de alumno llega a tener un motor y una motivación internos y también las herramientas de seguir adelante, por eso será un alumno capaz y llegará más lejos que sus pares que no hayan desarrollado la metacognición.³⁷ Estudios han mostrado que los profesores efectivos integran la enseñanza de estrategias y otra información metacognitiva en sus clases. También se ha mostrado que hay un gran potencial de mejora entre profesores en este aspecto.³⁸

2.1.2 El desarrollo histórico de la didáctica de lenguas extranjeras

Aprender una lengua extranjera ha sido una necesidad en muchas partes del mundo por siglos. Echaremos un vistazo al desarrollo del concepto de la metacognición en las teorías didácticas del siglo XX. Una vista general de los métodos del siglo pasado también nos servirá al tratar

³² Timothy J. Perfect y Bennet L. Schwartz (ed.), *Applied Metacognition*, 4

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

³⁶ Jorge Quiroga, “La metacognición: un aporte para todos los docentes desde la clase de lenguas extranjeras”

³⁷ Ibid

³⁸ Wolfgang Schneider and Kathrin Lockl, “The development of metacognitive knowledge in children and adolescents”, en *Applied Metacognition*, editado por Timothy J. Perfect y Bennet L. Schwartz, 224-257 (Cambridge: Cambridge university press, 2002) 246

los planes educativos de Noruega más adelante. Hay muchos métodos que se podrían mencionar. Esta presentación se basa primordialmente en la elección que ha hecho Pilar Melero Abadía en su libro *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*.³⁹

El primer método que presenta Melero Abadía es el llamado *tradicional* o *de gramática y traducción*. Este método se basa en la enseñanza del latín, que en la educación occidental era considerada de “promover intelectualidad a travez de la “gimnasia mental” [...] indispensable para una educación superior adecuada”⁴⁰ en otras palabras, aprender por aprender, sin meta práctica. Este método dominó la enseñanza de lenguas extranjeras hasta mediados del siglo XX.⁴¹ Como indica el nombre, la meta de este método es aprender reglas de gramática y aplicarlas para traducir textos de la lengua extranjera a la materna. Esto implica que no sea necesario saber hablar el idioma para enseñarla, o para pasar el examen. Los materiales de la enseñanza son textos (un libro de texto) reglas de gramática y diccionarios bilingües. Habilita al alumno leer libros y textos en un idioma extranjero, pero la comunicación está ausente.⁴² Esto es lógico ya que el método proviene de la enseñanza del latín, idioma muerto. Algo interesante sobre este método, es que no se basa en una teoría. Es más una tradición aplicada y adaptada en el aula por unos siglos.⁴³

La historia nos ha mostrado que muchas veces hay un péndulo que oscila entre un extremo y otro. Esto se ve claramente en el método que surgió a finales del siglo XIX, llamado *el método directo*. Si el método tradicional no daba prioridad a la lengua hablada, este método la enfatizaba. Lo ideal era olvidar la lengua materna en el aula y sólo hablar y escuchar la lengua meta. Este método pone énfasis en la pronunciación, y por eso el mejor profesor es una persona que tiene la lengua meta como lengua materna. Las habilidades de escribir y entender textos son secundarias y la enseñanza de la gramática es inductiva. Esto implica que los alumnos no aprenden reglas, pero que tienen que llegar a ellas por la lengua meta, a través

³⁹ Pilar Melero Abadía, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua: Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado* (Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2000)

⁴⁰ H. Douglas Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, 5th ed. (New York: Pearson Education, 2007), 16

⁴¹ Melero Abadía, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua*, 26

⁴² Ibid

⁴³ Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, 16

de ejemplos. Este método separa la lengua materna de la lengua extranjera y propone que los alumnos aprendan la lengua extranjera en una manera similar al aprendizaje de la lengua materna. Las lenguas no tienen que mezclarse o asociarse, cada lengua tiene su marco de asociación propio.⁴⁴ Tanto el método tradicional como el método directo existían en las aulas a mediados del siglo XX. También era así en los planes educativos noruegos que estudiaremos más adelante. Melero Abadía hace notar el eclecticismo en la enseñanza práctica:

Quiero insistir en algo que ya se ha comentado en la introducción a este libro: en la enseñanza de lenguas extranjeras, la práctica didáctica se caracteriza por la coexistencia de diferentes corrientes metodológicas y por el eclecticismo⁴⁵

A finales de la década de 1940, surge un nuevo método llamado *Audiolingual*. Como indica el nombre, predomina la importancia de la lengua oral, pero también introduce el texto escrito y la reflexión gramatical. El método originó en los Estados Unidos basándose en los métodos del ejército usados en sus cursos intensivos para capacitar a los soldados a ser intérpretes. Se basa en el estructuralismo de Bloomfield y el conductismo de Skinner. Ven la lengua como estructuras lingüísticas, por eso la forma es importante, y el aprendizaje pone énfasis en formar hábitos lingüísticos. Métodos importantes en aprender las estructuras son la repetición, la memorización, cintas y laboratorios de idiomas. Algo nuevo en este método es el énfasis en el contexto. No se aprenden palabras sueltas como en el método tradicional, sino que todas las palabras se introducen en un contexto. El significado es importante. En la enseñanza de la gramática, el método introduce una estructura de aprender basada en niveles, según la complejidad de las estructuras.⁴⁶

El último método que presentaremos aquí, es la *enseñanza comunicativa*. El método anterior ponía énfasis en la lengua hablada, pero no en la comunicación, ni en la cognición. La

⁴⁴ Melero Abadía, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua*, 42-51

⁴⁵ Ibid, 80

⁴⁶ Ibid, 60-73

enseñanza comunicativa es más compleja y atiende a más aspectos de la lengua – más que leer, traducir, hablar y comunicarse.⁴⁷

La enseñanza comunicativa comprende de cinco competencias, todas relacionadas entre sí:

- competencia gramatical (dominio de la gramática y el léxico)
- competencia sociolingüística (uso apropiado de la lengua según el contexto social en el que tiene lugar la comunicación)
- competencia discursiva (se refiere a cómo están relacionados entre sí los elementos del mensaje y el mensaje con el resto del discurso)
- competencia estratégica (dominio de estrategias de comunicación que solucionan deficiencias en ésta)
- competencia social (capacidad para relacionarse con otras personas y en situaciones sociales)⁴⁸

Este método tiene reminiscencias de la metacognición. Las cuatro últimas competencias exigen cierto punto de reflexión. El estudiante tiene que ser guiado hacia la autonomía en el aprendizaje, algo que puede exigir la metacognición. Las competencias arriba pueden ser enseñadas por un profesor, pero cuando los alumnos son llevados a reflexionar por su propia cuenta entramos en el área de la metacognición.

Esto nos lleva a un concepto importante que ha influenciado los planes educativos noruegos por casi tres décadas: “ansvar for egen læring” – responsabilidad del propio aprendizaje – o lo que en castellano podemos llamar aprendizaje autónomo. Este concepto surge del constructivismo, sobre todo de la influencia de Piaget, Vygotsky y Ausubel.

Todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la

⁴⁷ Melero Abadía, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua*, 81, 82

⁴⁸ Ibid, 81

posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.⁴⁹

Estas teorías llevan a un pensamiento centrado en el alumno y, en los años 80, una teoría que responsabiliza al alumno en el aprendizaje. El énfasis está ahora en el *aprendizaje* no en la *enseñanza*. Esto implica que el alumno tiene que *aprender a aprender*; aprender técnicas de aprendizaje, a conocer su estilo preferido de aprendizaje y analizar su propio aprendizaje.⁵⁰ Esto exige una habilidad metacognitiva – el poder razonar sobre el propio razonamiento.⁵¹ Una consecuencia de este concepto en la enseñanza de lenguas extranjeras, es la entrada de la *metacognición* a principios de los años noventa.⁵²

2.2 La metacognición y los planes educativos de Noruega del último siglo

Ahora presentaremos los planes de estudio de Noruega del último siglo e indicaremos la influencia de los métodos presentados en el capítulo anterior. Para el lector que no conozca el sistema escolar noruego habrá una introducción histórica de éste primero. Es de esperar que los primeros planes sean basados en el método tradicional – y que esto vaya cambiando. Es de esperar también que el concepto de la metacognición no entre hasta en los planes de los años noventa.

2.2.1 El sistema educativo de Noruega desde el siglo XX

Al entrar el siglo XX, Noruega tenía un sistema escolar que se basaba en una educación general obligatoria de siete años a partir la edad de siete años (llamada *folkeskole*). También había una escuela media de cuatro años no obligatoria en que se entraba después de completar cinco años en la escuela obligatoria (llamada *realskole*). Los que iban a seguir hasta la

⁴⁹ Gladys Sanhueza Moraga, *Constructivismo*, Monografías.com, 2009: <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml> (12.06.10)

⁵⁰ Leksikon.org, 2005, s.v. ” Ansvar for egen læring”: <http://www.leksikon.org/art.php?n=5019> (12.06.10)

⁵¹ Yael Abramovicz Rosenblatt – definición de metacognición de *psicoPedagogia.com*: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/metacognicion> (12.06.10)

⁵² J.M. Cots, L. Armengol, E. Arnó, M. Irún, E. Llurda, *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas* (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007), 13

universidad – que eran pocos en esa época – tenían que estudiar tres años de bachillerato (llamado *gymnas*).⁵³

En 1920 el gobierno decidió que la educación superior tenía que basarse en los siete años obligatorios, algo que redujo la escuela media a tres años seguido por tres años de “bachillerato”. En 1935 el sistema cambió otra vez, así que después de los siete años obligatorios seguían tres años de educación general (*realskole*) – no preparativo para estudios superiores, o cinco años de bachillerato (*gymnas*). Los dos primeros años se estudiaban juntos.⁵⁴

En 1969 el gobierno extendió la escuela obligatoria a nueve años, dividida en la primaria (*barneskole*) del primero grado al sexto grado y la educación media obligatoria (*ungdomsskole*) del séptimo grado al noveno grado. La secundaria (*videregående skole*) seguía con la opción de preparación para la educación superior (bachillerato) de tres años, o formación profesional con dos años de estudios más dos años como aprendiz. El último cambio entró con la reforma de 1997 cuando la edad de entrar en primer grado bajó a los seis años y la escuela obligatoria se extendió a diez años (1.-7. grados y 8.-10. grados)⁵⁵

La escuela primaria no enseña una segunda lengua extranjera, es decir aparte del inglés. Los planes que nos interesan estudiar son entonces los de la educación media obligatoria de las diferentes épocas y del bachillerato. La formación profesional no incluye una segunda lengua extranjera.

2.2.2 Los planes educativos de segunda lengua extranjera en Noruega

Al estudiar los planes educativos de Noruega hay que tener en mente que la enseñanza práctica raramente se basa sólo en una teoría o un método. En los planes podemos encontrar combinaciones de los diferentes métodos, el eclecticismo descrito en el capítulo 2.1.2.

⁵³ Taran Thune, *Norge – skole og utdanning*, Store Norske Leksikon, 2009: http://www.snl.no/Norge/skole_og_utdanning (11.06.09)

⁵⁴ Ibid

⁵⁵ Ibid

Los planes educativos para la enseñanza de lenguas extranjeras no mencionan el español hasta 1971. Como el K06 tiene un mismo plan para toda la enseñanza de lenguas, estudiaremos también los planes de francés y alemán. En la didáctica y la teoría básicamente se trata de la misma asignatura, aunque con diferentes idiomas.

Planes de 1954, 1962 (escuela obligatoria) y 1964 (bachillerato/educación secundaria general)⁵⁶

En los planes para la educación obligatoria de 1954 (la escuela rural) y 1962 (la escuela urbana) no hay mención de una segunda lengua extranjera, sino del inglés. Estos planes se pueden comparar con los de una segunda lengua extranjera, ya que se trata de la enseñanza del inglés en un nivel básico. Los planes claman de estar basados en el método directo, con el énfasis en el habla y la enseñanza inductiva de la gramática. Los planes incluyen la práctica fonética y recursos visuales, algo que caracteriza al método directo. Hay una distinción de vocabulario activo y pasivo y hay que leer 50 páginas de texto.⁵⁷ Quiero hacer notar algo interesante en estos planes; dice en la página 229 en los planes de 1962: “todo edificado en la autoobservación del alumno”. Esto puede ser un precursor a la metacognición.

En la educación secundaria encontramos que otros métodos dominan. La escuela media (realskole) incluye la enseñanza del alemán y el bachillerato incluye la enseñanza del alemán y del francés. Los planes de alemán reflejan el método tradicional, combinado con influencias modernas. Las metas en el alemán del “realskole” son:

- Destreza en leer y entender textos alemanes fáciles
- Ejercitación en entender habla alemán fácil. El alumno tiene que poder contestar preguntas en oraciones sencillas en alemán. Hay que poner énfasis en la buena pronunciación
- Destreza en formar oraciones sencillas en alemán por escrito, o por transcripción o por traducción del noruego al alemán⁵⁸(mi traducción)

⁵⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for landsfolkeskolen 1954* (Oslo: Aschehoug, 1954); Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen 1962* (Oslo: Aschehoug, 1962)

⁵⁷ Ibid

⁵⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Undervisningsplaner for realskolen og gymnaset* (Oslo: A/S O. Fredr. Arnesen Bok- og Akeidenstrykkeri, 1964)

El primer y el último punto reflejan el método tradicional, mientras que el segundo punto se inspira en el método directo. Los planes dicen que la gramática tiene que enseñarse inductivamente, pero también sistemáticamente. Es importante para el alumno ver la coherencia y la función antes de entrar en detalles. Podemos concluir que la enseñanza de las destrezas escritas – leer y producir texto – se basan en el método tradicional, mientras la enseñanza de la gramática y de las destrezas orales – entender habla y hablar – se basan en el método directo, aunque en el examen oral la parte de la gramática se prueba en noruego. Los planes del alemán también mencionan que el trabajo autónomo del alumno es importante.⁵⁹

En los planes del bachillerato de 1964 el alemán es similar al de la escuela media (realskole). Hay un énfasis en la lectura, la reproducción y la traducción, propio del método tradicional. Podemos notar que entra un punto inspirado por métodos modernos; conocimientos de la naturaleza, el folklore y la sociedad alemana.⁶⁰ En los planes del francés, el método directo es obligatorio en la rama de estudios de inglés, pero en los otros estudios es opcional. La enseñanza del francés es básicamente oral y el trabajo escrito tiene que respaldar ésta.⁶¹

La síntesis de los planes de los años cincuenta y sesenta es que el método directo domina en la educación obligatoria y en la enseñanza del francés en el bachillerato, mientras que el método tradicional todavía domina la parte escrita de la enseñanza del alemán, tanto en la educación secundaria no dirigida hacia estudios superiores como en el bachillerato. Algo nuevo que entra en la enseñanza tanto del alemán y el francés en el bachillerato es la enseñanza de cultura y sociedad. Podemos decir que hay precursores a la *metacognición* en la mención de “autoobservación del alumno” y el “trabajo autónomo” del alumno.

Planes de 1971 y 1976 (bachillerato), 1974 y 1985 (escuela media obligatoria)⁶²

El nuevo sistema escolar con la escuela obligatoria de nueve años fue efectuado en 1969, pero los nuevos planes educativos no estaban listos hasta unos años más tarde. Desde 1969 los

⁵⁹ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Undervisningsplaner for realskolen og gymnaset*, 1964

⁶⁰ Ibid

⁶¹ Ibid

⁶² Forsåksrådet for skoleverket, *Et nytt gymnas: orientering om valgfagene i "reformgymnasene"*, (Oslo: 1971); Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplan for den videregående skole* (Oslo: Gyldendal, 1976); Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen* (Oslo: Aschehoug, 1974); Grunnskolerådet, *Mønsterplan for grunnskolen 1985* (Oslo: Aschehoug, 1986)

institutos podían escoger ser de la reforma, pero todavía no era obligatorio. Una característica de los “institutos de reforma” era una gran flexibilidad.⁶³ Una orientación sobre los electivos de los “institutos de reforma” de 1971 menciona el español por primera vez en los planes educativos de Noruega. Es un curso principiante que pretende enseñar las estructuras básicas orales y escritas. Da mayor importancia a la lectura intensiva y extensiva y a ampliar el vocabulario.⁶⁴

En los planes de ésta época entra el concepto de “aprender a aprender” o aprendizaje autónomo, importante en el desarrollo de la metacognición. Sobre el “instituto de reforma” dice:

Los alumnos tienen que “aprender a aprender”. Es una de las metas con la reforma del instituto que los modos de trabajar serán cambiadas. Los alumnos van a tener una responsabilidad más grande sobre la planificación del trabajo y se va a poner más énfasis en tareas autónomas para cada alumno y en grupos (*mi traducción*).⁶⁵

El plan para la educación obligatoria de 1974 dice en la parte general:

Por eso los alumnos tienen que aprender a aprender. [...] ayuda para desarrollar buenos hábitos de trabajo y técnicas de estudio efectivas. [...] actitud crítica autónoma frente a la orientación que reciben. Al mismo tiempo los alumnos deben ser estimulados a estar abiertos ante pensamientos y evaluaciones nuevos (*mi traducción*).⁶⁶

Ahora pasamos de lo general, a los planes de lenguas extranjeras. El plan de 1974 de la escuela media obligatoria menciona al español, junto con el francés, el ruso y el alemán. Este plan pone énfasis en las diferentes destrezas de comunicación, así que con estos planes ha entrado la enseñanza comunicativa de la lengua⁶⁷. El plan de 1985 no es un plan totalmente nuevo, sino más un ajuste del plan de -74. Este plan también menciona cultura y sociedad – algo nuevo en la educación. También se basa en la enseñanza comunicativa y enfoca la autonomía, pero todavía no la metacognición.⁶⁸ Estos planes son muy específicos cuando se

⁶³Forsåksrådet for skoleverket, *Et nytt gymnas – Skoler med ny struktur fra høsten 1974* (Oslo: 1974) 2

⁶⁴ Forsøksrådet for skoleverket, *Et nytt gymnas: Orientering om valgfagene i "reformgymnasene"*, 18-19

⁶⁵ Forsåksrådet for skoleverket, *Et nytt gymnas – Skoler med ny struktur fra høsten 1974*, 6

⁶⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen 1974*, 32

⁶⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen 1974*, 313-315

⁶⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen 1985*, 275-278

trata de la gramática. La de -74 tiene listas de gramática y vocabulario⁶⁹, mientras la de -85 tiene una lista de aspectos gramaticales que hay que aprender.⁷⁰

Los nuevos planes del bachillerato de 1976 no son tan claramente basados en la enseñanza comunicativa de lenguas como los planes para la escuela media obligatoria. Las destrezas prácticas son importantes y entran también aspectos de sociedad y cultura. Una de las metas es que los alumnos obtengan un fundamento para seguir aprendiendo la lengua y también enfatiza la autonomía del alumno en el aprendizaje.⁷¹ Encontramos también que el contenido de la asignatura tiene que promover el desarrollo personal del alumno, o de su carácter⁷², algo que está en la tradición de la formación del viejo “gymnas” (bachillerato). Todavía no entra la metacognición en los planes.

Planes de 1994 (bachillerato) y 1997 (escuela media obligatoria)⁷³

Los planes anteriores de la escuela media obligatoria y del bachillerato se basan en la autonomía del alumno, en aprender destrezas y la importancia de la comunicación. Los planes de los años 90 se difieren un poco más. Los planes para la educación media obligatoria son más nuevos, y más prácticos y entra por primera vez la metacognición, aunque no en las metas de competencia. Primero estudiaremos los planes del bachillerato y después los de la educación media obligatoria.

Notable en el plan de 1994 es el concepto de aprendizaje perpetuo. El instituto va a poner un fundamento para que el alumno pueda seguir aprendiendo toda la vida. Los planes de lenguas extranjeras también enfocan la comunicación. El concepto de la metacognición empieza a surgir en estos planes, algo que se manifiesta en esta formulación:

⁶⁹ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen 1974*, 330-336

⁷⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen 1985*, 281

⁷¹ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplan for den videregående skole 1976*, 101-118

⁷² Ibid, 104

⁷³ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplanverket for videregående opplæring (R94)*, B/C-språk, http://www.udir.no/upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_bc_sprak.rtf; Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*, Tilvalgsspråk, <http://www.udir.no/L97/L97/index.html>

Conocimientos acerca de y comprensión de lenguas, uso de lenguas, comunicación y aprendizaje de lenguas contribuyen a aumentar la destreza lingüística. Tales conocimientos son de gran valor en todo aprendizaje (mi traducción).⁷⁴

Está solamente en la introducción del plan educativo de lenguas extranjeras, pero no se refleja en las metas, así que podemos concluir que no es algo que resalta.

La diferencia es grande a los planes de 1997. Aquí se menciona *aprendizaje de lenguas* varias veces, tanto en la introducción, como en la parte general y las metas concretas.

Conocimientos del propio aprendizaje de lenguas es un punto principal en el plan.⁷⁵ Aquí presento algunas de las metas concretas (tomadas del plan de francés):

- [los alumnos] van a desarrollar comprensión en como pueden trabajar con aprender el francés y cada vez ser más autónomos como usuarios de la lengua
- participar en modelar buenas situaciones de aprendizaje y modos de aprendizaje en la formación, hacer sus propias elecciones, conversar sobre su trabajo en aprender la nueva lengua y discutir qué puede dar a todo el grupo de alumnos buenas condiciones para aprender el francés
- definir sus propias necesidades de aprendizaje, formular metas de aprendizaje y evaluar su propio desarrollo y contribución en aprender la lengua
- conversar y evaluar materiales de enseñanza y modos de trabajar en relación con las metas en la asignatura y hacer selecciones que son provechosas para su propio aprendizaje de lenguas (mi traducción)⁷⁶

Estas metas son influenciadas por la metacognición, pero se dirigen más hacia los modos de trabajo que hacia la metareflexión sobre su propio desarrollo en aprender la lengua.

Como conclusión podemos decir que los planes educativos noruegos de lenguas extranjeras reflejan el desarrollo didáctico de la enseñanza de L2. Los planes se basan primero en el método directo, pasando por el método audiolingual y termina con la enseñanza comunicativa. Como mencionado antes, los planes prácticos raramente se basan solo en un método, sino que comprenden de varias influencias. La metacognición empieza a manifestarse en los planes de la década de 1990.

⁷⁴ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplanverket for videregående opplæring (R94)*, B/C-språk, cap 1.5

⁷⁵ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*, Tilvalgsspråk, 2

⁷⁶ Ibid, 3-5

2.2.3 El Marco común europeo de referencia para las lenguas y el Portfolio europeo de las lenguas

El Marco común europeo de referencia para las lenguas ha influenciado en los planes educativos y la enseñanza de lenguas en Europa en el nuevo milenio, por eso es interesante estudiar qué dice sobre la metacognición.

La Unión Europea ha buscado “conseguir una mayor unidad entre sus miembros” y aspirar a este objetivo “adoptando una acción común en el ámbito cultural”.⁷⁷ El resultado ha sido el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Es un documento que pretende promover el aprendizaje de lenguas extranjeras europeas y a través de esto, estimular el intercambio cultural y la comprensión entre los diferentes ciudadanos europeos. El documento se dirige hacia políticos, educadores, hacedores de manuales, profesores y estudiantes de lenguas. Promueve el aprendizaje a lo largo de la vida y una referencia común para poder documentar el nivel de aptitud que se tiene dentro de diferentes idiomas.⁷⁸ El Marco mismo lo expresa de esta manera:

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.⁷⁹

Como el Marco enfatiza el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida, también incluye sugerencias de cómo independizar al estudiante y es en esta área que entra el tema de la metacognición. El capítulo 5 describe “Las competencias del usuario o alumno”⁸⁰. Las competencias incluyen la de “la capacidad de aprender”⁸¹ y ésta se refleja en el plan educativo noruego de 2006 para lenguas extranjeras en el área principal “aprendizaje de lenguas”. El Marco dice lo siguiente:

⁷⁷ Centro Virtual Cervantes, *Biblioteca del profesor*, “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, 2001, 2:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (13.06.10)

⁷⁸ Ibid, I-X... (introducción)

⁷⁹ Ibid, IX

⁸⁰ Marco común europeo de referencia para las lenguas, 99

⁸¹ Ibid, 104

En su sentido más general, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis⁸².

Podemos encontrar el concepto de la metacognición entre algunos de los puntos bajo el título: “Las destrezas de estudio”⁸³:

- El reconocimiento de las cualidades y las carencias propias como alumno.
- La capacidad de identificar las necesidades y las metas propias.
- La capacidad de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo con las características y los recursos que cada uno tiene.⁸⁴

Estos puntos encajan bien con la definición de la metacognición de la biblioteca virtual Cervantes: “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden”.⁸⁵

Podemos encontrar los pensamientos del Marco en el K06 también. Aunque Noruega no es miembro de la Unión Europea, forma parte de Europa y tiene un amplio intercambio con los países de la Unión. Es de esperar, entonces, que la Dirección general de la educación de Noruega haya prestado atención al Marco en el trabajo de formar los nuevos planes educativos. Aquí repito parte de la descripción del área principal “aprendizaje de lenguas”:

La comprensión del propio aprendizaje y lenguaje. Desarrollar y usar estrategias de aprendizaje adecuadas, como definir su propia necesidad de aprendizaje, formular metas, escoger modos de trabajar, usar medios de ayuda y evaluar el proceso de trabajo y el logro de metas individualmente y en cooperación con otros⁸⁶

⁸² Marco común europeo de referencia para las lenguas, 104

⁸³ Ibid, 105

⁸⁴ Ibid, 105

⁸⁵ Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. metacognición http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/metacognicion.htm 07.10.10

⁸⁶ Læreplan i fremmedspråk, Kunnskapsløftet, 2006 (ver anexo)

La metacognición también se refleja en el Marco en el capítulo que trata del plurilingüismo. El capítulo 6.1.3.3 se llama “Desarrollo de la consciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso”.⁸⁷ En este capítulo encontramos la metacognición explícitamente:

La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten que el ser social sea más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas.⁸⁸

Hemos presentado el Marco común europeo de referencia para las lenguas y los puntos que conciernen la metacognición. Esto se trata de teoría, pero el Marco también ha originado un material práctico que puede ayudar a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje: El Portfolio europeo de las lenguas. Esto es un documento que está dirigido tanto hacia la documentación de los conocimientos de las lenguas de una persona como una ayuda para el alumno y el profesor para la reflexión del aprendizaje y la independización del alumno para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de la vida.⁸⁹

El portfolio consiste de tres partes: un pasaporte, una biografía y un dossier. El pasaporte es una documentación del dominio de todas las lenguas que el dueño tiene y cómo las ha aprendido. El dominio se divide en las habilidades y los niveles presentados en el Marco común europeo. La biografía contiene páginas de estrategias para fortalecer las cinco habilidades básicas y listas para comprobar el nivel que uno tiene en las habilidades. En el dossier se puede compilar documentación del nivel de dominio en las lenguas, tanto en forma de papel, como electrónico.⁹⁰

La parte de la biografía es la que puede ayudar al alumno a evaluar su progreso, a establecer metas y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Consiste de cinco hojas de estrategias para aprender las cinco diferentes habilidades⁹¹. Las habilidades son comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita. Las hojas de

⁸⁷ Marco común europeo de referencia para las lenguas, 132

⁸⁸ Ibid

⁸⁹ Ministerio de educación, cultura y deporte, *Portfolio europeo de las lenguas*, I-IX.
<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/pelbiografiadossiersecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044b3> (13.06.10)

⁹⁰ Ver el portfolio.

⁹¹ Portfolio, versión noruega, <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10925> (13.06.10)

estrategias pueden ayudar al alumno a reflexionar sobre cómo aprende y darle ideas para aprender mejor. A cada hoja de estrategias le sigue unas hojas de metas y autoevaluación, divididas en los seis niveles presentados en el Marco: A1, A2 (principiante), B1, B2 (intermedio), C1 y C2 (avanzado). Estas ayudan a los alumnos de hacerse metas concretas en su aprendizaje y a evaluar su propio progreso.⁹² Con el portfolio también viene una guía para el profesor con sugerencias de cómo usarlo en clase.

⁹² Portfolio, versión noruega, 29-77

3 Las actitudes de los profesores

En este capítulo presentaremos los resultados del estudio de las actitudes de los profesores frente a las metas de metacognición en el K06. Como sólo tenemos 33 respuestas, no podemos tratarlas de una manera estadística, pero podemos buscar si hay algunas tendencias basadas en las variables. Primero presentaremos las variables y el resultado que han dado y después discutiremos las respuestas dadas.

3.1 Las variables de las encuestas

3.1.1 Edad:

Tenemos 33 respondientes, así que no es conveniente hacer demasiada división de edades. No hay respondientes menores a 30 años ni mayores a 67 (que es la edad de jubilación en Noruega), así que nos quedamos con tres categorías:

De 30-49 años: 14 respondientes

De 50-67 años: 15 respondientes

No contestan (x): 4 respondientes

Notamos que los que dan su edad se dividen casi en la mitad; 14 menores de 50 años y 15 mayores de 50 años.

3.1.2 Años de experiencia

La encuesta divide entre cuántos años los profesores han enseñado el español como L2 y por cuántos años han enseñado otra lengua extranjera que no sea el inglés. Las encuestas fueron contestadas en el año escolar de 2009/2010, así que hay que considerar la experiencia en ese momento. La división de años de experiencia que hemos hecho concuerda con el lanzamiento de planes educativos anteriores. La primera categoría sólo tiene experiencia con el K06 y por eso no pueden comparar su práctica con otros planes educativos. La segunda categoría tiene experiencia con los planes de 1994 (instituto) y/o 1997 (educación media obligatoria) y la última categoría ha enseñado también con planes anteriores. Como no hay respondientes que se encuentran entre 13 y 16 años (de 1994 a 1997), hemos puesto hasta 16 años en la segunda

categoría (desde 1994). Nos quedamos con la siguiente división cuando se trata de experiencia con la enseñanza de ELE:

De 1-4 años de experiencia: 17 respondientes

De 4,5-16 años de experiencia: 11 respondientes

Más de 17 años de experiencia: 4 respondientes

No contestan: 0

Estos datos reflejan que el español es una lengua bastante nueva en la educación de Noruega. No fue hasta el K06 que la mayoría de las instituciones de la educación media obligatoria empezó a tener clases de español y no lo ofrecían tampoco todos los institutos antes de esto. Como la didáctica es similar en la enseñanza de toda lengua extranjera conviene incluir también experiencia de enseñar otras lenguas en las categorías. Entonces nos quedamos con la división siguiente:

De 1-4 años de experiencia: 13 respondientes

De 4,5-16 años de experiencia: 14 respondientes

Más de 17 años de experiencia: 6 respondientes

Los años de experiencia no corresponden a la edad, ya que seis de los profesores de 50-67 años y cinco de los profesores de 30-49 años están en la categoría de 1-4 años de experiencia.

3.1.3 Educación

En la revisión del material, no parece que la educación es una variable significativa y es difícil engruparla – ¿por la duración?, ¿por la institución?, ¿por el español? Las respuestas también varían mucho, ya que algunos sólo contestan para el español, mientras otros incluyen toda su educación superior. El sistema educativo noruego tradicionalmente ha tenido dos caminos para llegar a ser profesor en un instituto o en la educación media obligatoria; el estudio de asignaturas, tradicionalmente tres, de mínimo un año de duración seguido por un curso de pedagogía práctica (actualmente de un año de duración), o seguir la escuela superior de maestros o profesionalización (que actualmente es de cuatro años). El primer camino se

dirige principalmente hacia los que quieren enseñar en un instituto y el segundo para los que quieren enseñar en la educación obligatoria. Entre los respondientes son 17 que han seguido el primer camino y seis el segundo, cuatro sólo responden acerca del español y cinco han seguido otros caminos. Uno no contesta esta pregunta. Dominan tanto los que han estudiado asignaturas primero, que no se puede encontrar tendencias que corresponden a esta variable.

3.1.4 Tipo de institución

La última variable es el tipo de institución en que se enseña. Aquí las categorías son educación media obligatoria, instituto, ambos (no necesariamente al mismo tiempo) y no contesta. Uno de los respondientes también enseña en la universidad, pero no es relevante para esta tesina.

Educación media: 12 (EM)

Instituto: 17 (I)

Ambos: 3 (EM+I)

No contesta: 1 (x)

Hay varios representantes de las categorías EM e I, lo que nos interesa. Es también interesante que haya algunos que tienen experiencia de enseñar en las dos diferentes instituciones. Son pocos, pero puede que se difieran de los otros.

Como mencionado antes, pocas conclusiones se pueden dar sobre las variables. El más obvio es que se trata de poco material, sólo 33 encuestas, pero un análisis preliminar también muestra que en lo general las variables no indican nada. Cuando se trata de experiencia, cinco de seis profesores de experiencia de 17 años o más muestran una actitud positiva hacia las metas de metacognición, mientras que la mayoría de los otros profesores positivos están en la categoría de 30-49 de edad. También hay cinco de seis respondientes de 17 años de experiencia o más que enfocan más los TICs. Aparte de estas tendencias, las variables no muestran diferencias significativas.

3.2 Análisis de las preguntas considerando las actitudes de los profesores

3.2.1 Pregunta 1⁹³

Para un primer análisis dividimos las respuestas en las categorías de “actitud positiva” y actitud negativa”. En total 21 respondientes muestran una actitud positiva hacia las metas de metacognición. 11 de ellos no comentan más las metas, mientras diez expresan que las metas presentan desafíos, o por razones ligadas al ambiente de aprendizaje o porque las metas resultan muy teóricas. Tabla 1 presenta las respuestas: (As=asignaturas más pedagogía práctica, Prof=profesionalización, Es=sólo contesta por el español, Otr=otro)

Tabla 1

			Edad	Años enseñado	Educación	Institución
Actitud positiva (21)	Sin comentario (11)		30-49: 8 50-67: 2 x: 1	1-4: 2 4.5-16: 7 17+: 2	As: 6 Es: 3 Otr: 1 x: 1	EM: 3 I: 6 EM+I: 2
	Desafíos (10)	Ambiente (2)	30-49:2	1-4: 1 4.5-16: 1	Prof: 1 As: 1	EM: 1 I: 1
		Teóricos (8)	30-49: 2 50-67: 5 x: 1	1-4: 4 4.5-16: 1 17+: 3	Prof: 2 As: 4 Otro: 2	EM: 4 I: 3 x: 1

Hay en total 12 respondientes que expresan actitudes negativas hacia las metas, cinco de ellos o hacia las metas que conciernen “aprovechar experiencias con aprendizaje de lenguas” o hacia las metas de “describir y evaluar su trabajo/desarrollo en aprender la nueva lengua”. Las razones que dan por sus actitudes son que las metas son muy teóricas (ocho) o que el desafío está en el ambiente de aprendizaje (tres). Uno de los respondientes menciona las dos dificultades. Tabla 2 presenta las respuestas:

⁹³ Ver anexo 3 para el cuestionario

Tabla 2

		Edad	Años enseñado	Educación	Institución
Actitud negativa (12)	Ambiente (3)	50-67: 3	1-4: 1 4.5-16: 2	Prof: 1 As: 2	EM+I: 1 I: 2
	Teóricos (8)	30-49: 2 50-67: 4 x: 2	1-4: 6 4.5-16: 2	Prof: 2 As: 4 Es: 1 Otro: 1	EM: 4 I: 4
	Ambos (1)	50-67: 1	17+: 1	Otro: 1	I:1

Es interesante que la mayoría de los profesores en la última categoría son de 50-67 años (ocho), pero de ellos siete tienen experiencia de enseñar lenguas de 1-4 años, mientras sólo dos tienen experiencia de más de cuatro años. Cinco de seis profesores con 17 años de experiencia o más enseñando lenguas extranjeras se encuentran en la categoría de “actitud positiva”, tres de ellos comentan que las metas pueden ser muy teóricas para los alumnos. Una mayoría (ocho de diez) profesores que contestan que las metas son buenas, sin ningún otro comentario, tienen entre 30 y 49 años.

Actitud positiva

Las respuestas que muestran una actitud positiva hacia las metas de metacognición se pueden dividir en dos categorías. Una es la que describen experiencias y prácticas positivas del aula y otra es la que expresa que las metas son útiles y/o importantes. Cuando se trata de experiencias positivas, las respuestas reflejan que los profesores han encontrado formas prácticas para integrar las metas en la enseñanza. Algunos escriben que las metas son claras y alcanzables para los alumnos. Uno de los respondientes escribe que a primera vista pueden parecer ambiciosas, pero que las metas son alcanzables cuando el profesor las simplifica. Varios de los respondientes también dan ejemplos de la práctica, algo que vamos a tratar en el capítulo siguiente. Hay que notar que unos cuantos de los respondientes que describen experiencias positivas trabajando con las metas, también señalan desafíos. Estos presentaremos en capítulo cuatro.

La otra categoría de los que muestran una actitud positiva es grande y contiene respuestas que enfatizan la importancia y/o utilidad de las metas. Se destacan beneficios tanto para los alumnos como para los profesores. Uno de los respondientes escribe que las metas han

ayudado a una concientización de cómo ha aprendido la lengua y comparte sus propias experiencias de aprendizaje con los alumnos. Unos cuantos profesores escriben que la autoevaluación por parte de los alumnos también ayuda al profesor a evaluar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje. Uno escribe que “ayuda a la expansión de la creatividad del alumno” y otro que las metas son una ayuda para variar la enseñanza. Varios de los respondientes escriben que las metas ayudan a los alumnos a progresar, en especial la autoevaluación. Ayuda a los alumnos a conocer sus fuerzas y debilidades y así poder hacer un plan para progresar.

Actitud negativa

Como en los respondientes que muestran una actitud positiva hacia las metas, las causas de la actitud negativa se centran en las experiencias, en este caso negativas. Podemos dividir estas experiencias en tres categorías; complicaciones causadas por el ambiente de aprendizaje, complicaciones que están en los alumnos y que las metas en sí son muy teóricas o difíciles de entender. En la última categoría el profesor no ha podido implementar las metas en clase, porque las encuentra vagas y no sabe cómo interpretarlas. Esta categoría está ligada a la previa, que los alumnos no son capaces de aprender la metacognición. Los respondientes que contestan que los alumnos carecen de madurez y experiencia enseñan mayormente en la educación media. Uno escribe que es especialmente difícil para los alumnos del octavo grado, pero que empieza a funcionar mejor entre los alumnos del noveno. Los que responden que es difícil implementar las metas por razones ligados al ambiente de aprendizaje, describen los mismos desafíos que los que tienen una actitud positiva. Presentaremos estos desafíos en el capítulo 4.

Las diferencias entre los respondientes de una actitud positiva y los una de actitud negativa están en las experiencias de la clase y en gran parte en si los respondientes ven las metas como “una cosa más que hay que meter en la enseñanza junto con el resto” o si piensan que las metas pueden ser integradas en la enseñanza así que no sea “una cosa más”, sino una ayuda en el trabajo que se está haciendo. Parece entonces que para poder implementar las metas en la práctica, hay que integrarlas en la enseñanza. Vamos a estudiar cómo en el capítulo 4.

3.2.2 Pregunta 2

En la segunda pregunta pedimos al respondiente simplemente un sí o un no. Las respuestas se dividen como muestran las tablas 3, 4 y 5:

¿Enfoca más los TICs?

Tabla 3

Respuesta	Edad	Años enseñado	Educación	Institución
Sí (20)	30-49: 9 50-67: 9 x: 2	1-4: 7 4,5-16: 8 17+: 5	Prof: 1 As: 12 Otr: 3 Es: 3 x: 1	EM: 6 I: 12 EM+I: 2
No (7)	30-49: 2 50-67: 3 x: 2	1-4: 3 4,5-16: 4	Prof: 4 As: 2 Es: 1	EM: 3 I: 2 EM+I: 1 x: 1
No responde (6)	30-49: 3 50-67: 3	1-4: 3 4,5-16: 2 17+: 1	Prof: 1 As: 3 Otro: 2	EM: 3 I: 3

La mayoría enfoca más los TICs, 20 de 33 respondientes. Saber usar herramientas digitales es una de las cinco destrezas básicas que entran en los planes de todas las asignaturas del K06. Por eso también se ha organizado muchos cursillos sobre este tema. Es de esperar entonces que los profesores lo hayan tenido en cuenta. Tratando de edad, los grupos se dividen en dos, así que esta variable no indica nada. Los profesores con más de 17 años de experiencia enseñando lenguas están casi todos en el grupo de sí, cinco de seis, mientras que entre los que contestan “no” todos tienen menos de 16 años de experiencia. Una explicación de esto puede ser que no enfocan más los TICs porque los han usado todo el tiempo, mientras que los profesores con mucha experiencia han enseñado antes de la aparición de las computadoras. Notamos también que hay cuatro de seis profesores con la escuela superior de profesores que están en el grupo de no. Es posible que no sea nada nuevo, considerando también que no han enseñado lenguas muchos años – los TICs ya existían antes del K06 también. Uno de los respondientes escribe que enfoca los TICs tanto como antes, puede ser el caso de otros que responden “no” también. Otra razón puede ser que no hay suficiente acceso a computadoras – es la razón que da uno de los respondientes.

¿Enfoca más el acercamiento práctico de la lengua?

Tabla 4

Respuesta	Edad	Enseñado	Educación	Institución
Sí (22)	30-49: 9 50-67: 10 x: 3	1-4: 8 4,5-16: 10 17+: 4	Prof: 4 As: 8 Otr: 5 Es: 4 x: 1	EM: 8 I: 10 EM+I: 3 x: 1
No (7)	30-49: 2 50-67: 4 x: 1	1-4: 3 4,5-16: 2 17+: 2	Prof: 1 As: 6	EM: 2 I: 5
No responde (4)	30-49: 3 50-67: 1	1-4: 2 4,5-16: 2	Prof: 1 As: 3	EM: 2 I: 2

22 de 33 profesores responden que enfocan más el acercamiento práctico de la lengua. Son dos más que los que responden que enfocan más los TICs. Son siete que responden “no” – el mismo número que en la pregunta sobre los TICs. La mayoría de los profesores también enfocan más el acercamiento práctico de la lengua – un tema tratado en cursillos y artículos. Aquí había esperado encontrar una diferencia entre los que enseñan en el bachillerato y los que enseñan en la educación media, ya que los planes anteriores eran diferentes y los de la educación media tenían un enfoque más práctico (ver capítulo 2), pero notamos que cuatro de cinco que contestan “no” enseñan en institutos. Los que responden “no” pueden estar en la categoría de “como antes”, es decir que enfocar el acercamiento práctico no es nada nuevo para ellos. Por otro lado puede ser que sigan como antes, sin hacer más práctica la enseñanza.

¿Enfoca más que los alumnos tienen que describir y evaluar su propio trabajo en aprender la nueva lengua?

Tabla 5

Respuesta	Edad	Enseñado	Educación	Institución
Sí (15)	30-49: 8 50-67: 5 x: 2	1-4: 5 4,5-7: 6 17+: 4	Prof: 3 As: 9 Otr: 2 x: 1	EM: 5 I: 8 EM+I: 1 x: 1
Sí y no; un poco (5)	30-49: 2 50-67: 3	1-4: 3 4,5-7: 2	As: 2 Otr: 1 Es: 2	EM: 2 I: 2 EM+I: 1
No (9)	30-49: 1 50-67: 6 x: 2	1-4: 3 4,5-16: 4 17+: 2	Prof: 2 As: 4 Otro: 1 Esp: 2	EM: 3 I: 5 EM+I: 1
No responde (4)	30-49: 3 50-67: 1	1-4: 2 4,5-7: 2	Prof: 1 As: 3	EM: 2 I: 2

En esta pregunta hay más variación que en las dos anteriores. 15 de 33, menos que la mitad, responden que sí enfocan más en que los alumnos tienen que describir y evaluar su propio trabajo en aprender la nueva lengua. Cinco no están muy seguros, responden por ejemplo “sí y no” o “tal vez un poco”. Nueve responden “no”, dos más que sobre los TICs y cuatro más que sobre el acercamiento práctico. Los cuatro que no responden, tampoco responden a las preguntas 2 a y b. La razón que dan es que no tienen experiencia de enseñar antes del K06. Notamos que sólo uno de entre 30 y 49 años responde “no” en esta pregunta, mientras hay seis de entre 50 y 67 años que responden lo mismo. Dos de los que entran en la categoría “no” escriben que no es nada nuevo para ellos – siempre lo han practicado.

Si comparamos estas respuestas con las de la primera pregunta encontramos que hay más profesores que muestran una actitud positiva hacia las metas de metacognición (21) que los que dicen enfocar más en esto (15). Aquí podemos añadir a los dos respondientes que responden que es algo que ya estaban practicando y a lo mejor los que están menos seguros, pero hasta cierto punto enfocan más en que los alumnos tienen que describir y evaluar su propio trabajo en aprender la lengua. En total nos quedamos con 20 profesores, uno menos de los que expresan una actitud positiva.

Es interesante averiguar si son los mismos respondientes que responden sí y no en 2a, b y c. Hacemos un resumen donde s=sí, n=no, x= no respondido. En la pregunta 2c las respuestas

que indican que lo hacen un poco, entran en el grupo s (sí). Entonces nos quedamos con la siguiente comparación:

sss:12; ssn: 4; sns: 2; nss: 3; nns: 1; nsn: 1; snn: 1; nnn: 2; xss: 2; xxx: 4

Esto muestra que una tercera parte de los respondientes (12) han cambiado su forma de enseñar en los tres puntos. Hay 20 que enfocan más los tics, 22 que enfocan más lo práctico y en total 20 que, hasta cierto punto, enfocan más que los alumnos tienen que describir y evaluar su propio trabajo en aprender la nueva lengua. Esto muestra que la mayoría de los profesores que han contestado la encuesta tanto expresan una actitud positiva como enfocan más las metas del plan educativo que conciernen la metacognición.

3.2.3 Pregunta 3 y 4

Las preguntas 3 y 4 buscan averiguar si los profesores han cambiado su práctica después del K06. La pregunta 3 sólo pide un sí o un no, mientras la pregunta 4 es abierta y pregunta por los puntos del K06 que ha causado un cambio en su enseñanza. La tabla muestra las respuestas de la pregunta 3.

¿Ha cambiado su manera de enseñar después del K06?

Tabla 6

	Edad	Años enseñado	Educación	Institución
Sí (17)	30-49: 7 50-67: 8 x: 2	1-4: 5 4,5-16: 8 17+: 4	Prof: 3 As: 8 Otr: 3 Es: 2 x: 1	EM: 5 I: 8 EM+I: 3 x: 1
No (8)	30-49: 4 50-67: 3 x: 1	1-4: 2 4,5-7: 5 17+: 1	Prof: 2 As: 6	EM: 2 I: 6
No responde (8)	30-49: 3 50-67: 4 x: 1	1-4: 6 4,5-16: 1 17+: 1	Prof: 1 As: 3 Otr: 2 Es: 2	EM: 5 I: 3

La mitad de los profesores de español responden que han cambiado su forma de enseñar en alguna forma. Algunos comentan que esto es el caso en ciertas áreas o hasta cierto punto. Ocho contestan que no han cambiado nada, entre ellos hay dos que comentan que siempre han

trabajado en una forma que se ajusta al K06. Por último hay ocho que no contestan, la mayoría de ellos (seis) no han enseñado antes del K06.

Enfocándonos en las actitudes de los profesores, notamos que el número de los que contestan que han cambiado su enseñanza después del K06 es un poco menor que los que contestan que enfocan más los TICs, el acercamiento práctico o la metacognición. Puede ser una indicación de que las intenciones no siempre se convierten en práctica.

Es de esperar que al contestar la pregunta de qué se ha cambiado, los respondientes piensen en los TICs, el acercamiento práctico y la metacognición ya que han sido enfocados en la encuesta. Esto se refleja en las respuestas, pero los profesores también mencionan otras metas.

Hay en total 19 respondientes que dan una respuesta a esta pregunta, dos más que los que contestaron sí a la pregunta anterior. Uno de los respondientes escribe que no tiene experiencia antes del K06, pero igual contesta qué es importante. Varios respondientes contestan con más de un punto, por eso el número de respuestas sobrepasan los 19 que escriben algo. También la mayoría no usa las palabras concretas del plan de estudio, sino que mencionan los temas que han llevado al cambio de su práctica.

Los TICs

Cinco de los respondientes escriben que las tecnologías de la información y la comunicación han llevado a que cambien su práctica de la enseñanza de ELE. La competencia digital es, como mencionado antes, una de las cinco destrezas básicas que entra en todos los planes de todas las materias del K06. Los TICs se reflejan en metas concretas bajo los títulos de “Aprendizaje de lenguas” y “Comunicación”. La meta que va con el primero es: “usar herramientas digitales y otros medios de ayuda” (mi traducción).⁹⁴ La meta que corresponde a la comunicación es como sigue: “usar tecnología de comunicación para colaboración y encuentro con lengua auténtica” (mi traducción).⁹⁵

Los cinco que mencionan los TICs enfatizan diferentes razones de eso. Una es que la institución ahora tiene más acceso a computadoras y proyectores en las aulas. También usan

⁹⁴ Læreplan i fremmedspråk, Kunnskapsløftet 2006.

⁹⁵ Ibid

plataformas como “It’s learning” o “Fronter”. Hace la enseñanza más divertida y promueve la comunicación. También los libros que usan tienen recursos digitales en la red.

El acercamiento práctico

Hay siete respondientes que escriben que el acercamiento práctico, la comunicación y el uso de la lengua han cambiado su forma de enseñar. El repaso de la historia de la didáctica de L2 ha mostrado que el desarrollo de la enseñanza de lenguas ha cambiado del método tradicional de traducción – más para el desarrollo del cerebro y del carácter – a métodos que enfatizan más el uso práctico de la lengua. Esto se refleja también en el K06 – y los profesores lo han notado.

Un punto ligado al acercamiento práctico, pero al mismo tiempo un punto aparte, es el énfasis en la lengua oral. Los nuevos planes enfocan más la lengua oral que antes. Cinco profesores responden que el foco oral ha llevado a que cambien su práctica. Varios mencionan que el énfasis oral también viene por el examen (que ha de reflejar los planes...). Los respondientes mencionan presentaciones orales y la comunicación espontánea como actividades más usadas ahora. La causa de esto está en el examen oral, que incluye tanto la producción oral, la interacción oral y la comprensión auditiva⁹⁶

La metacognición

Hay seis profesores que responden que puntos ligados a la metacognición han causado un cambio en su práctica. Algunos de los respondientes escriben sobre hacerles a los alumnos opinar algo sobre la enseñanza y sobre su propia experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunos también mencionan la autoevaluación y el “aprender a aprender”. Las respuestas abarcan los diferentes aspectos de la metacognición; la concientización de su propio aprendizaje, tanto la forma en que uno aprende mejor y las experiencias previas con aprendizaje similar como la evaluación de su propio progreso.

La cantidad de profesores que mencionan este punto en la pregunta 4 es mucho menor de los que responden que sí en la pregunta 3. Puede ser que piensen que no hace falta mencionar las metas de metacognición en la pregunta 4, cuando han contestado “sí” en la pregunta anterior. También está la posibilidad de que no haya correspondencia entre las dos respuestas y que

⁹⁶ Estos puntos corresponden a las destrezas en el Portfolio.

piensan que han cambiado su práctica por los puntos de metacognición, cuando en realidad no es así.

Otros puntos

Los respondientes también escriben que hay otros puntos que han llevado a que cambien su práctica; el examen y la cultura.

Hay cinco profesores que responden que los nuevos exámenes han causado un cambio en la enseñanza. Dos de estos lo conectan al examen oral. Para los alumnos de la educación media la posibilidad de tener un examen es algo nuevo, ya que hasta las calificaciones eran opcionales en los planes de 97.⁹⁷ Los alumnos de la educación media sólo pueden ser sacados para un examen oral⁹⁸. Para los que estudian el “bachillerato” también los exámenes son nuevos. Con los planes de 2006, pueden ser sacados para un examen escrito de 5 horas o un examen oral⁹⁹. Este nuevo examen escrito es más extenso que el anterior que consistía de una prueba combinada escrita/oral¹⁰⁰.

Hay un professor que contesta que unos puntos sobre la cultura han cambiado su práctica, aunque esto no representa nada nuevo en comparación con los planes anteriores.

3.3 Conclusión de las actitudes de los profesores

La hipótesis antes de empezar era que los profesores tenían actitudes más positivas hacia el uso de los TICs y el acercamiento práctico de la lengua que las metas que conciernen la metacognición. Esto se basaba en que la metacognición es más abstracta y en combinación con todas las exigencias diarias de los profesores, puede ser un desafío implementarla en clase. Se basaba también en una experiencia de cursillos ofrecidos para profesores de lengua extranjera que no tenían un énfasis en las metas de metacognición.

⁹⁷ Regjeringen.no, <http://www.regjeringen.no/mobil/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4/6.html?id=404467> cap. 4.6.6. 2: fremmedspråk (13.08.10)

⁹⁸ Læreplan i fremmedspråk, Kunnskapsløftet 2006

⁹⁹ Ibid

¹⁰⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplanverket for videregående opplæring (R94)*, B/C-språk, anexo 2; eksamen

Las encuestas muestran que no es así. Aunque muchos de los respondientes sí mencionan desafíos para implementar las metas en el aula, son en total 21 de los profesores que muestran una actitud básicamente positiva hacia las metas. Son casi dos tercios de los respondientes, pero igual queda un tercio que muestra una actitud negativa. Puede ser, entonces, que las autoridades todavía tienen un trabajo por delante para que se implemente todo el plan educativo de lenguas extranjeras. A lo mejor se necesita más concientización y sobre todo ejemplos prácticos, a estilo de los que daremos en el capítulo siguiente.

Al compararse con temas sentrales en el K06 como los TICs y el acercamiento práctico de la lengua, no hay gran diferencia en las actitudes. Casi el mismo número de respondientes escribe que estos tres puntos han causado un cambio en su enfoque. Al responder si los profesores han cambiado su práctica por causa del K06, el número es un poco menor y sólo seis mencionan las metas de metacognición. Aquí hay que notar que algunos de los profesores de mucha experiencia escriben que no han cambiado mucho, porque el K06 refleja su práctica desde hace mucho tiempo. Las buenas actitudes es el primer paso a un cambio y aunque no todos responden algo a la pregunta cuatro, no significa que no practiquen las metas de metacognición. También puede ser que enfoquen otros puntos más y por eso contestan por éstos.

Hay que recordar que la encuesta pide la opinión de los respondientes sobre los temas, así que no significa que los 11 profesores que deciden no mencionar desafíos no los tengan. Tampoco se puede concluir que los profesores que expresan una opinión negativa no practiquen las metas en clase.

La diferencia entre los profesores que muestran una actitud positiva y los que muestran una actitud negativa hacia las metas de metacognición parece estar mayormente en si ven las metas como “una cosa más” que hay que agregar en un tiempo y ambiente ya presionado, o como una herramienta integrada en la enseñanza que pueda ayudar a los alumnos en su aprendizaje. En el primer caso no se les dará prioridad a las metas, mientras que en el segundo caso es parte de la enseñanza diaria. El desafío está en cómo integrarlo en la enseñanza, algo que estudiaremos en el capítulo siguiente.

La conclusión de los datos es entonces que los puntos de los TICs y el acercamiento práctico de la lengua resulta más fácil de poner en práctica en la enseñanza del español, pero no hay

diferencia significativa entre el número de profesores que enfocan más los tres temas o que hayan cambiado su práctica por ellas.

4 La concretización en el aula

En este capítulo estudiaremos la concretización de las metas de metacognición en el aula. Nos interesa cómo se puede poner las metas en práctica y en las respuestas hay varias indicaciones de cómo hacerlo. Primero referiremos algunas experiencias como fondo de la concretización. Después expondremos las dificultades que representan las metas según las respuestas. Por último presentaremos los métodos y herramientas que los respondientes sugieren para alcanzar las metas y algunos consejos por parte de los respondientes.

4.1 Experiencias con las metas

Hay 18 respondientes que describen experiencias prácticas. Algunas son positivas y otras negativas. Las experiencias negativas presentaremos con los desafíos, ya que están ligadas a éstos.

Las experiencias positivas reflejan que los profesores han logrado practicar las metas y que los alumnos han respondido en una forma positiva. Uno de los respondientes escribe simplemente que las metas son fáciles de implementar en el aula, mientras dos responden que los alumnos necesitan tiempo para acostumbrarse a la autoevaluación. Como la metacognición es algo nuevo con los planes del K06, es de esperar que tanto alumnos como profesores necesiten tiempo para aprender a trabajar con estas metas.

Las otras experiencias se pueden dividir en tres categorías; las que conciernen las metas de autoevaluación, las que trata del aprendizaje previo de lenguas (normalmente el inglés) y las que expresan que las metas son buenas para el desarrollo y la creatividad de alumnos y profesores. En la última categoría hay un profesor que escribe que las metas de metacognición le han ayudado a reflexionar sobre su propio aprendizaje y que usa este conocimiento en su trabajo con los alumnos. Otro escribe que ayuda al desarrollo tanto del alumno como del profesor, aunque de diferentes maneras y uno de los respondientes escribe que ayuda al profesor a variar la enseñanza.

Hay cinco respondientes que escriben que la autoevaluación es buena para los alumnos y que tienen buenas experiencias con ésta en clase. Uno escribe que las metas pueden parecer muy ambiciosas, “pero simplificándolas son de utilidad pues ayudan al alumno a tener mejor conocimiento de la gramática, de tal manera que el alumno tenga conciencia de sus

debilidades y puede concretizar su situación y hacerse un plan para mejorar su nivel.” Otro de los respondientes escribe que “Ha sido positivo ver que los alumnos reconocen que “ya saben más castellano que antes”, y que puedan reconocer (viendo películas cortas en español) que “sí entendemos mucho de lo que dicen los protagonistas allí”. Agrega que aunque los alumnos reconocen que “saben más castellano que antes”, es el profesor quien comunica a los alumnos su progreso en detalles.¹⁰¹ Otro escribe que su experiencia es que los alumnos muestran gran comprensión de sí mismos y que muchas veces pueden apuntar a las áreas en que tienen éxito y las en que luchan.

Tres de los respondientes tienen la experiencia de que las metas facilitan el aprendizaje de la lengua. Uno escribe que ha tomado tiempo para los alumnos de acostumbrarse a evaluarse a sí mismos. Otro escribe que ayuda a que los alumnos mantengan un desarrollo constante y también que mantengan la motivación. Uno de los profesores escribe lo siguiente: “El enfoque en el modo como cada alumno se relaciona con su propio aprendizaje va a facilitar la adquisición de todos los contenidos. Este proceso, por su lado, va a permitir al alumno describir e evaluar su progresión.”¹⁰²

4.2 Desafíos para alcanzar las metas

22 de los respondientes mencionan desafíos para alcanzar las metas. Varios describen más que un desafío. Los desafíos se pueden dividir en tres categorías principales; desafíos ligados al ambiente de aprendizaje; desafíos ligados a los alumnos y desafíos ligados al plan de estudio.

4.2.1 Desafíos ligados al ambiente de aprendizaje

Los desafíos ligados al ambiente de aprendizaje están siempre presentes en el mundo de la enseñanza y los diferentes manuales de profesores los mencionan. No se trata de desafíos específicos en la enseñanza de ELE, sino que reflejan la vida diaria de los profesores.

¹⁰¹ Citas de las encuestas

¹⁰² Ibid

Falta de tiempo

La falta de tiempo es uno de los desafíos mencionado por más respondientes. Nueve de los profesores escriben que la falta de tiempo es una razón por la que las metas no se implementan en clase. La falta de tiempo puede ser causado por varios factores, de los cuales algunos son representados en otras categorías.

Tres de los respondientes escriben que el desafío está en que hay pocas clases por semana, durante pocos años. El nivel I y el nivel II comprenden de ocho horas escolares por semana en total. Una hora escolar es de 45 minutos. En la educación media las ocho horas son distribuidas en tres años, así que hay dos horas en el octavo grado y tres horas en el noveno y el décimo grados. En el instituto las ocho horas son enseñadas durante dos años, cuatro horas por semana en el primero y cuatro en el segundo.

Muy ligado al número de horas asignado a la asignatura está la pérdida de clases. Uno de los respondientes escribe que esta pérdida se produce cuando el centro de educación organiza algo extraordinario para todos, como por ejemplo excursiones o eventos culturales. La enseñanza de lenguas extranjeras es en especial vulnerable a estas pérdidas, porque es una materia que es difícil para los alumnos estudiar por sí mismos. Aquí podemos añadir también que cuando se pierden las clases de lenguas, no es tan fácil reprogramarlas, porque los grupos normalmente consisten de alumnos de diferentes grupos básicos, así que implica cambios para varios clases y profesores.

Algunos de los respondientes escriben que la falta de tiempo consiste en que el curriculum es muy grande. Hay muchas metas que alcanzar en poco tiempo. También hay que preparar los alumnos para el examen y por eso el tiempo asignado a la asignatura se siente insuficiente, pensando en todo lo que los alumnos tienen que dominar. El plan educativo no dice nada específico sobre qué estructuras los alumnos deben dominar en cada nivel, pero los exámenes lo indica y los profesores también se guían por ella. Uno de los respondientes escribe lo siguiente: “No es fácil utilizar el tiempo que tenemos para enseñar español *hasta los exámenes tan difíciles* y a la vez ser buenos pedagogos...”.

Hay varios de los encuestados que mencionan la nueva exigencia de documentación como un “ladrón de tiempo” para los profesores. La expresión “ladrón de tiempo” ha surgido últimamente en los medios noruegos para describir las razones por las cuales los profesores

son tan agobiados con su trabajo – y les faltan tiempo para lo primordial: preparar y llevar a cabo su enseñanza. Uno de los respondientes escribe lo siguiente:

La demanda de documentación ha llegado a ser excesivo y sólo da en lo esencial alimento a una mentalidad de control y crítica negativas. Según mi punto de vista lleva a un foco errado en el debate pedagógico y no crea incitamento para la creatividad y el desarrollo en la enseñanza. (Mi traducción)¹⁰³

La exigencia de documentación en todos los niveles se siente como una forma de control y quita energía del profesor. El resultado es que los profesores no tienen tiempo para cumplir con todas las demandas de los planes educativos y algunos profesores entonces hacen caso omiso de la metacognición.

Grupos grandes

Un desafío general en la enseñanza de lenguas extranjeras es que los grupos son a menudo muy grandes. Después de agosto 2003, no hay ningún límite de cuántos alumnos pueden entrar en un grupo y en algunos centros de educación ha resultado en grupos de más de 30 alumnos. Tres de los respondientes escriben que el tamaño del grupo representa un desafío en alcanzar las metas, en especial cuando hay cerca de 30 alumnos. Esto no resulta extraño, porque es difícil orientar a cada alumno cuando el grupo es muy grande.

Gran variación de nivel e interés de los alumnos

Otro tema, conocido a profesores, es el desafío siempre presente de gran variación entre los alumnos del grupo. Cuatro de los profesores escriben que esto es un desafío. El nivel de los alumnos varía de 6 a 1, tratando de notas.¹⁰⁴ Con la nueva reforma también hay alumnos que se sienten forzados a elegir un segundo idioma extranjero en la educación media, aunque no piensan estudiar el bachillerato. Resulta que hay alumnos preparados, que son capaces de alcanzar las metas, pero que también, como escribe uno de los respondientes, se gasta mucha energía en los alumnos más débiles y las metas de metacognición se quedan en el olvido.

¹⁰³ Cita de las encuestas

¹⁰⁴ En Noruega la mejor nota es un 6 y la peor es un 1, que no aprueba.

De la gran diferencia de nivel de los alumnos, también surge la diferencia de interés por la materia por parte de los alumnos. Normalmente los alumnos que alcanzan las mejores notas, también son los más interesados – y por eso también más interesados en evaluar su propio progreso. Puede resultar un desafío hacerles llegar a un nivel de metacognición a los alumnos no interesados.

Otra variación que representa el alumnado llega por causa de inmigración. Uno de los respondientes escribe que puede ser un desafío comparar el español con experiencias previas con aprendizaje de lenguas, porque en su clase están representadas lenguas de diferentes países del mundo. Por eso, escribe, es difícil comunicarse con toda la clase, sino que hay que hacerlo con cada alumno.

Falta de recursos económicos

Uno de los respondientes escribe que faltan los recursos económicos. Piensa específicamente en la posibilidad de viajar al exterior para practicar la lengua y así evaluar su progreso. Ahora, que las reglas lo hacen casi imposible que los alumnos paguen su viaje de estudio, es difícil realizar tales viajes y por eso más difícil alcanzar las metas de metacognición. Las nuevas reglas prohíben que los alumnos paguen un viaje de su propio dinero, para evitar que los que no tengan recursos económicos se quedan excluidos.

4.2.2 Desafíos ligados a los alumnos

Los desafíos ligados a grupos variados vienen en gran parte de los desafíos ligados a los alumnos. Como la educación es para todos – también en el bachillerato – hay toda clase de alumnos en los grupos y no todos están preparados o motivados para aprender una lengua extranjera. Hemos agrupado estos desafíos en cuatro: falta de motivación, falta de conocimientos, falta de experiencia y falta de madurez.

Falta de motivación

La falta de motivación en los alumnos para estudiar la materia, en nuestro caso el español, no es nada único en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuatro de los respondientes mencionan este desafío. Uno de ellos escribe que los alumnos piensan que como han aprendido el inglés, va a ser igual de fácil aprender el español con el mismo esfuerzo, olvidando que cuando

empiezan con el español ya han recibido clases del inglés por siete años y por eso los alumnos deciden no trabajar tanto con la materia. La experiencia de uno de los respondientes es que hay pocos alumnos dispuestos a poner el trabajo que se exige para aprender bien una lengua nueva.

Otro desafío es que hay alumnos en cada clase que ni quieren estar allí y por eso no quieren trabajar y en muchos casos estropean el aprendizaje de otros alumnos. Eso es en especial el caso de la educación media. No es obligatorio con una segunda lengua extranjera, pero los incentivos de tomar clases de lengua son fuertes. Resulta que muchos alumnos que seguirán con formación profesional, que no exige una segunda lengua extranjera, igual están en las clases de español totalmente sin motivación. El resultado es que algunos profesores se ven obligados a saltar algunas de las metas en el plan educativo y entre ellas están las metas de metacognición. Uno de los respondientes escribe que es un atropello contra los alumnos más débiles forzarles a estudiar otra lengua extranjera.

Falta de conocimientos básicos o previos

Cuatro de los respondientes escriben que la falta de conocimientos básicos o previos de los alumnos, es un desafío para alcanzar las metas. Uno escribe que el conocimiento general de léxico es menor ahora que antes. Ahora los alumnos no conocen el significado de palabras como “metropol” y por eso se necesita más tiempo en la concientización de los alumnos.

Otro confirma que los alumnos de hoy tienen menos conocimientos de lenguas en general y que representa un desafío en alcanzar la metacognición. Uno de los respondientes escribe que la comparación con el inglés va bien en un nivel sencillo, pero que a los alumnos les faltan conocimientos para un análisis más profundo. El último respondiente destaca que en la enseñanza del nivel 1, el nivel de los alumnos es muy básico y por eso es difícil alcanzar las metas.

Falta de experiencia

Dos de los respondientes contestan que un desafío en alcanzar las metas es que los alumnos no tienen experiencia con la autoevaluación. No conocen los procedimientos para describir su propio conocimiento de lenguas y por eso es difícil usarlo en el aprendizaje de la nueva lengua. También mencionan que tienen poca experiencia en reflexionar sobre su aprendizaje

en general. Primero tienen que aprender cómo lo pueden hacer, antes de poder aprovecharlo en el aprendizaje de la nueva lengua, en este caso el español.

Falta de madurez

El último desafío ligado a los alumnos está conectado con el plan de estudio. Cuatro de los respondientes escriben que los alumnos no son suficientemente maduros para poder alcanzar las metas de metacognición. La metacognición es una disciplina que exige cierta madurez y capacidad cognitiva. Dos de los respondientes sólo trabajan en la educación media y el tercero destaca que esto es difícil para los alumnos de esta edad. Uno escribe que mejora a partir del noveno grado, si se lo liga concretamente a sus deberes. Es de esperar que mejore con la edad, pero el último respondiente que enseña en el instituto simplemente escribe que “no son conscientes o capaces de esto”, así que no sólo se siente como un desafío para los alumnos más jóvenes.

4.2.3 Desafíos ligados al plan de estudio

Los últimos desafíos se centran en el curriculum. Algunos profesores escriben que las metas en sí son bastante teóricas o muy vagas. También representa un desafío la comparación con el inglés y por último que el curriculum es grande.

Metas muy teóricas

Este desafío está ligado al nivel de madurez de los alumnos. Seis de los respondientes escriben que las metas son muy teóricas. Uno de los profesores escribe que “las metas están mucho más allá de lo que los alumnos pueden llegar a concretar.” Un respondiente de la enseñanza media opina que resulta demasiado difícil para los alumnos que no deberían estudiar otro idioma, sino tener más clases de noruego.¹⁰⁵ Otro profesor escribe que muchos alumnos de la enseñanza media escogieron el español porque creían que iba a ser más fácil aprender que el francés o el alemán y que las metas pasan por encima de sus cabezas.

Dos de los respondientes son más positivos, aunque piensan que las metas son muy ambiciosas. Uno escribe que la metacognición es difícil en todas las materias y es algo que se

¹⁰⁵ En la educación media obligatoria, los alumnos pueden escoger entre aprender una segunda lengua extranjera o profundizarse más en el inglés o el noruego

debe aprender con el tiempo. Otro escribe que se pueden simplificar y concretizar las metas para que los alumnos puedan beneficiarse de los conocimientos lingüísticos. Justo esto es el trabajo del profesor, entender y simplificar las metas del plan de estudio para que los alumnos puedan alcanzarlas.

Metas vagas

El trabajo en simplificar las metas es muy difícil si ni para el profesor está claro lo que exigen. Tres de los respondientes contestan que encuentran las metas como vagas y que ellos mismos no encuentran su interpretación. Cuando el profesor no entiende el significado de la meta en práctica, es difícil que los alumnos las alcancen. Uno de los respondientes también agrega que la enseñanza está organizada en una forma que impide la realización práctica de trabajar con las metas.

Comparación con el inglés

Algunos de los respondientes han escrito que usan las experiencias que los alumnos tienen del aprendizaje del inglés en el trabajo de concienciar a los alumnos de su aprendizaje. Otros escriben que esta comparación puede ser un desafío y un obstáculo. Uno de los respondientes escribe que la comparación con el aprendizaje del inglés por parte de los alumnos resulta en una idea poca realística de su capacidad de aprender el español. El desafío está en que el inglés ha estado con ellos “siempre”, lo han aprendido poco a poco, con más tiempo a su alcance y piensan que no necesitan tanto esfuerzo para aprender otro idioma. En Noruega la enseñanza del inglés empieza en primer grado, mientras que la enseñanza de otras lenguas empieza en octavo grado. Uno de los respondientes escribe que los alumnos se encuentran con el inglés diariamente, mientras que sólo se encuentran con el español en el aula. Otro escribe que hay que tener en cuenta que el español es una lengua de raíz latina, diferente al noruego e inglés, algo que puede hacer más complicada la comparación. Podemos concluir que la comparación con el inglés puede ser tanto un obstáculo, como una ayuda en alcanzar las metas de metacognición.

Curriculum grande

Cuatro de los respondientes escriben que el curriculum es muy grande y por eso las metas de metacognición muchas veces no son priorizadas. Lo que estos respondientes tienen en común

es que distinguen entre el curriculum y las metas de metacognición y que entienden la metacognición como “algo extra”, por eso las metas de metacognición muchas veces no son priorizadas. Un profesor escribe que el curriculum abarca mucho, mientras otro escribe que los libros son muy amplios y por eso no encuentran el tiempo de trabajar con las metas de metacognición.

4.3 Concretización de las metas

Varios de los respondientes describen herramientas para concretizar las metas en el aula. Los hemos dividido en dos grupos, herramientas de autoevaluación escrita y herramientas de autoevaluación oral.

4.3.1 Herramientas de autoevaluación escrita

En total 15 de los respondientes mencionan herramientas de autoevaluación escrita que usan con sus alumnos. Se trata de escribir y reflexionar sobre su aprendizaje; qué han aprendido, qué hay que hacer para progresar, ponerse metas y cómo aprender mejor. Los profesores describen diferentes clases de herramientas escritas, dirigidas a temas, destrezas o más abiertas – centradas en cada alumno.

Cinco de los profesores mencionan el libro como herramienta. Los nuevos libros del K06 que usan en su localidad de enseñanza tienen estas metas incluidas. Uno de los respondientes escribe que los libros de enseñanza que usan contienen autoevaluación/formularios para rellenar. Otro profesor mantiene que los libros que usan conectan estas metas en una forma natural a la enseñanza. Uno de los respondientes expresa que los libros tienen buenos ejemplos ligados a las metas.

Presentaremos a los manuales “Caminando 1”, “Vidas 2” y “Mundos Nuevos 2” como ilustración.¹⁰⁶ Estos libros tienen una introducción a cada tema, con preguntas o reflexiones que va a concienciar al alumno sobre lo que ya sabe, o sobre si sabe algo antes de entrar en el tema. También tienen una sección de resumen y reflexión después de unos cuantos capítulos, no sólo incluyendo la repetición de estructuras (conocido de manuales anteriores), sino que

¹⁰⁶ Trude Davidsen Bjerga et al., *Caminando 1* (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2006); Liv Kristiane Bugge, Svein Halvorsen y Ana María Avilés Ruiz, *Vidas 2* (Oslo: Cappelen Forlag AS, 2007); Diana Alnæs et al. *Mundos Nuevos 2* (Oslo: Aschehoug, 2007)

también incluyen preguntas de reflexión para concienciar al alumno sobre lo que ha aprendido y qué pasos puede dar para seguir adelante. El manual “Caminando 1” tiene una introducción con consejos para el alumno de cómo puede estudiar mejor y cómo puede trabajar con las diferentes destrezas.¹⁰⁷ Podemos concluir que muchos de los libros tienen actividades que ayudan al alumno a alcanzar las metas.

Tres de los respondientes escriben que usan formularios de autoevaluación aparte de los libros. Los formularios pueden ser dirigidos a la autoevaluación en relación a metas específicas del plan de estudios, a proyectos, o a temas que incluyen grupos de metas. También se puede usar formularios más generales, que se dirigen al desarrollo del alumno. En algunos casos se puede usar formularios de evaluación tanto antes de empezar un proyecto, como a lo largo de un período de enseñanza y al final. Algunos hacen sus propios formularios, mientras otros usan formularios más estandarizados, por ejemplo del directorio.

Dos de los respondientes escriben que usan el portfolio europeo de lenguas. Como presentado antes, es una herramienta destinada a concienciar a los alumnos sobre su aprendizaje de lenguas y su multilingüismo. El portfolio opera con cinco destrezas básicas y seis niveles de dominio. Esto ayuda al alumno a autoevaluarse concretamente, y de entender su nivel en las cinco destrezas básicas y cómo puede trabajar para alcanzar el nivel siguiente.

Cuatro de los respondientes escriben que usan una forma de “diario” de aprendizaje. En éste los alumnos pueden escribir una autoevaluación; qué han aprendido, con qué tienen que trabajar más, cómo trabajar para alcanzar sus metas o evaluación de sus trabajos. Esto es una herramienta más abierta que las otras, ya que obliga al alumno a reflexionar con sus propias palabras. Uno escribe que usa el “diario” para concluir cada semestre. Otro lo usa para que los alumnos se autoevalúen después de un período de enseñanza y que éste forma base para una conversación con el alumno. Uno escribe que usa este método después de cada capítulo en el libro.

Hoy en día, cuando más y más alumnos tienen sus propias computadoras, usar archivos electrónicos también es una herramienta escrita. Uno de los respondientes escribe que usa los archivos electrónicos para que los alumnos corrijan sus trabajos y proyectos. Esto es parecido al diario mencionado arriba, pero parece que el respondiente aquí piensa más específicamente en los trabajos y proyectos escritos y entregados al profesor. La mayoría de los centros de

¹⁰⁷ Trude Davidsen Bjerga et al, *Caminando 1*

estudio usan plataformas como “It’s learning” y “Fronter” que pueden servir como herramientas donde los alumnos pueden tener sus trabajos y proyectos tanto para ser evaluados por el profesor, como para ellos. Uno de los respondientes escribe que les deja a los alumnos corregir su propio trabajo, pero no lo pone en relación con la tecnología.

4.3.2 Herramientas de autoevaluación oral

Conversaciones personales y en clase

Hay nueve respondientes que describen la conversación pedagógica como una herramienta para alcanzar las metas de metacognición. En general describen tres tipos de conversaciones; la conversación en clase, donde todos pueden participar; la conversación informal en el aula, con uno o dos alumnos; y la conversación formalizada que los profesores realizan individualmente con cada alumno, según la ley de educación § 3.11.¹⁰⁸

Seis de los respondientes escriben que los temas de las metas de metacognición surgen naturalmente por la enseñanza y es algo de que se habla a menudo. En especial es el caso de la comparación de las lenguas, a través de textos, vocabulario y preguntas. También el tema de estrategias se trata espontáneamente, por ejemplo en conexión con cómo trabajar con un tema nuevo. Aquí quiero dar un ejemplo de mi propia práctica. Habíamos entrado en el tema del pretérito indefinido y hablamos en clase sobre estrategias para aprender la conjugación. Se discutieron diferentes estrategias para aprenderlas y uno de los alumnos dijo que se las podía poner por el escritorio de la computadora. De esta forma los alumnos podían aprovechar de las estrategias propuestas por otros alumnos y escoger las que les resultaba más útiles.

Otro tipo de conversación en pleno, es la que es preparada por el profesor. Uno de los respondientes escribe que después de tomar conciencia en su propio aprendizaje, lo usa como ejemplo e inspiración para los alumnos. También contesta que han hablado sobre estrategias en clase y que los alumnos se dan buenos consejos de cómo aprender, explicando lo que ellos hacen. Uno de los respondientes escribe que suele tener una evaluación de la clase, donde

¹⁰⁸ Lovdata, Forskrift om endring til forskrift om opplæringslova og forskrift til privatskolelova, http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/ltavd1/filer/sf-20100707-1081.html&emne=forskrift*%20til*%20oppl%E6ringslov*& (27.04.11)

entran los temas de ¿qué han aprendido ese día?, ¿cómo han trabajado?, si se necesita trabajar más con el tema y en caso de sí: ¿cómo? – y si el profesor debe cambiar algo en su forma de enseñar.

Cuando se trata de la autoevaluación más concreta de cada alumno, es natural que la conversación no se realice en toda la clase. Cuatro de los respondientes describen este tipo de conversación específicamente. Hay dos tipos de conversación personalizada. Hay la que surge en clase, al trabajar con algo, donde el profesor ayuda al alumno individual a reflexionar sobre su forma de trabajar, su progresión, sus estrategias u otras lenguas con las que puede comparar. También está la conversación pedagógica formalizada que tienen que realizar los profesores con cada alumno.¹⁰⁹ Uno de los respondientes pone ésta en relación a herramientas de autoevaluación escrita. Es decir que el alumno primero reflexiona y escribe algo, para después hablar sobre ello – para buscar nuevas estrategias y un entendimiento más profundo. Los respondientes que mencionan la conversación formal, lo ligan a la meta de que los alumnos tienen que evaluar y describir su propio progreso de aprendizaje.

Viaje de estudios

Uno de los respondientes menciona el viaje anual de estudios como una herramienta de alcanzar las metas de metacognición. Contesta lo siguiente:

Cada año llevamos a los alumnos a viaje de estudios a España en donde tienen la oportunidad de practicar lo que han aprendido. Durante este viaje se les entregan trabajos a los alumnos que deben ser resueltos en grupos durante su estancia en España. Los trabajos son evaluados diariamente y corregidos para poderse usar al día siguiente. Este viaje de estudios les brinda a los alumnos la oportunidad de poder individualmente medir su propio aprendizaje y desarrollo en el idioma.

4.4 Consejos de los profesores

Hemos presentado experiencias, desafíos y herramientas relacionados con las metas de metacognición del plan de estudio de lenguas extranjeras del K06. Entre las respuestas de las encuestas se encuentran algunos consejos que valen la pena referir. Las experiencias positivas y negativas muestran que hay profesores que han encontrado formas de integrar el trabajo con las metas a su enseñanza y que hay profesores que no lo han logrado. Algunos

¹⁰⁹ Ver nota 105

profesores ven las metas como algo más que hacer aparte de la enseñanza, mientras otros las ven como herramientas que pueden integrarse en lo ya practicado. Aquí presentamos tres comentarios que puedan ser de ayuda para poder trabajar con las metas (mi énfasis):

Estas son cosas con las cuales me he ocupado por veinte años. Son razonables y para gran ayuda en el aprendizaje de lenguas. **Pero como todo, no tiene que hacerse en una forma instrumentalista, técnica o religiosa.** Cuando aparece en el examen escrito se vuelve totalmente equivocado

Estas metas las veo muy ambiciosas, pero **simplificándolas** son de utilidad pues ayudan al alumno a tener mejor conocimiento de la gramática, de tal manera que el alumno hace conciencia de sus debilidades y puede concretizar su situación y hacerse un plan para mejorar su nivel.

Es normal con grupos grandes y con dos clases por semana será muy poco tiempo para salvaguardar estos puntos. **Tenemos que integrar los puntos en la enseñanza, pero hay un peligro de que no se consiga la intención porque resulta superficial.**¹¹⁰

Aquí recibimos tres consejos importantes para poder implementar las metas en la enseñanza. Uno es simplificar las metas y hacerlas prácticas. Así no resultan inalcanzables para los alumnos que pueden aprovecharse de ellas para mejorar sus habilidades en la lengua. Otra es que hay que integrar los puntos en la enseñanza. De esta forma podemos enfrentarnos a los argumentos de falta de tiempo, porque no se trata de hacer “algo aparte”, sino que las metas entran como parte de lo que ya hacemos. El profesor ajusta su programa a las metas y así no quedan fuera. El último consejo es muy pragmático y práctico. Siempre es importante para los profesores no enfocar sólo en una cosa, sino que ver la totalidad para que los alumnos aprendan mejor. No hay que ser “religioso” por una u otra meta, pero usarlas y aplicarlas a la medida que vemos que ayuda al alumno en su aprendizaje de lenguas.

4.5 Conclusión de la concretización de las metas

En este capítulo hemos estudiado las experiencias prácticas de los profesores con la concretización de las metas de metacognición. Algunos respondientes describen experiencias positivas y otras negativas. Muchos mencionan desafíos ligados a la concretización de las metas. La mayoría de los desafíos no son específicos para la ELE, sino que son conocidos

¹¹⁰ Citas de las encuestas

para profesores en general. Son desafíos ligados al ambiente de aprendizaje o desafíos ligados a los alumnos. Algunos de los profesores también contestan que hay desafíos que están ligados a las metas mismas, que son vagas o teóricas.

A pesar de que siempre hay desafíos en la vida diaria de los profesores, hay muchos respondientes que describen herramientas que usan para trabajar con las metas en el aula. En total 15 de los profesores describen varias formas de autoevaluación escrita para concienciar a los alumnos y nueve de los respondientes escriben de diferentes clases de conversaciones, tanto en toda la clase, como con cada alumno individualmente. Este capítulo contiene una pequeña caja de herramientas para inspirar y dar ideas a otros profesores de cómo trabajar en el aula con las metas de metacognición.

5 Conclusión

En esta tesina hemos estudiado las actitudes de los profesores de español como lengua extranjera en Noruega frente a las metas del plan educativo K06 que conciernen la metacognición. También hemos estudiado cómo podemos poner las metas en práctica.

Para realizar el estudio profundizamos primero en el significado del concepto de “metacognición”. Encontramos que la metacognición se ha desarrollado a partir de las últimas décadas del siglo pasado. Hoy en día los estudiosos concuerdan que la metacognición abarca monitoreo y control. El primero es el conocimiento que la persona tenga de su propio proceso cognitivo y el segundo son las decisiones que hacemos basados en el monitoreo.¹¹¹ La implicación para la educación es que los alumnos son llevados a reflexionar sobre su propio aprendizaje; cómo aprenden, qué han aprendido, qué estrategias funcionan mejor para aprender más, cómo usar experiencias previas con aprendizaje para aprender algo nuevo.

Después de definir la metacognición estudiamos la relación de la metacognición y los planes educativos de Noruega. La metacognición empezó a representarse en las teorías didácticas en la última década del siglo pasado y entró plenamente en los planes educativos noruegos en 2006. El Marco común de referencias para las lenguas, documento usado por parte de los países europeos a formar planes educativos en lenguas extranjeras influyó en la formación del plan de estudio de lenguas extranjeras del K06. El Marco también contiene puntos que refleja la metacognición.

En el plan educativo de lenguas extranjeras del K06 hay un énfasis en la metacognición ya que abarca uno de tres áreas principales. Hemos descubierto que la autoevaluación, parte también de las herramientas para llegar a la metacognición, está impuesto en las leyes educativas de Noruega. La hipótesis antes de entrar en el tema era que los profesores de español como lengua extranjera no ponían tanto énfasis en esta área, porque las metas pueden parecer muy abstractas a primera vista y porque el tema no se había tratado en cursos de didáctica. Las encuestas han mostrado que dos tercios de los respondientes muestran una actitud positiva hacia las metas, aunque la misma cantidad, tanto entre los que son positivos como entre los más reservados destacan desafíos para alcanzar las metas en el aula. La

¹¹¹ Timoty J. Perfect y Bennet L. Schwartz (ed.), *Applied Metacognition*, 4.

mayoría de los respondientes estaban consientes del tema, aunque hay unos cuantos que no trabajan con las metas en clase.

Habíamos esperado encontrar una diferencia entre los profesores de educación media y el instituto porque los planes anteriores de la educación media tenían ya vestigios de la metacognición. Por otro lado la metacognición exige cierto nivel de madurez y por eso esperábamos encontrar que los profesores del bachillerato consideraban las metas más alcanzables porque sus alumnos son mayores. El resultado del estudio de las actitudes de los profesores hacia las metas, muestra que no hay ninguna diferencia significativa entre profesores de las dos diferentes instituciones. Parece que las diferencias en las respuestas están más basadas en preferencias o experiencias individuales. En realidad el análisis de las actitudes en general no apunta a ninguna dirección específica, aparte de que hay más profesores con poca experiencia que contestan que no han cambiado nada – debido a que no tienen con qué comparar.

La única cosa que tal vez se puede considerar es que los profesores con 17 años de experiencia o más se destacan como positivos hacia las metas de metacognición y que las ven como alcanzables. Uno hasta escribe que ha enseñado de esta forma por muchos años. Puede ser que la larga experiencia con la enseñanza de ELE ha enseñado a los profesores el valor y las ventajas de la metacognición en clase y cómo realizarla. La teoría pedagógica dice que los profesores más experimentados tienen su enfoque en los alumnos, algo que puede ser la causa de que los profesores con más experiencia están más positivos. Aparte de éstos la mayoría de los profesores con una actitud positiva tienen entre 30 y 49 años. La razón de esto puede ser que se hayan acostumbrado más a la metacognición durante sus estudios, así que no resulta como algo tan abstracto.

Después de un análisis de las actitudes de los profesores hacia las metas de metacognición, hemos estudiado las experiencias, desafíos y herramientas descritas por los respondientes de las encuestas. Los profesores tienen experiencias positivas y negativas cuyo las últimas son ligadas a los desafíos presentados para alcanzar las metas. Algunos de los desafíos son especialmente ligados al plan de estudio de lenguas extranjeras de 2006, mientras otros representan desafíos generales con los cuales se enfrentan los profesores de cualquier materia.

Parece que los profesores que describen experiencias positivas y los que muestran una actitud positiva hacia las metas de metacognición ven las metas como algo que se integra en la

enseñanza y no como “una cosa más” que el ministerio ha decidido meter en los planes de estudio. Los respondientes que dan comentarios negativos escriben cosas como: ”Siento que no tenemos mucho tiempo ni para repasar ni para practicar y que los libros de estudio son demasiado extensos como para alcanzar otra cosa que pura enseñanza y práctica”¹¹². Esto muestra que no ven las metas de metacognición como una herramienta en la enseñanza, sino como un tema más que hay que tratar. No es extraño que se piense así, ya que la metacognición está representada en las metas de competencia que los alumnos tienen que alcanzar y forman la base de la evaluación de los alumnos. Una de las metas de esta tesina es inspirar y dar ideas a los profesores que sólo ven los desafíos y darles herramientas para integrar la metacognición en la enseñanza.

Los profesores sugieren varias formas de desarrollar la metacognición en los alumnos. Los ejemplos de práctica se pueden agrupar en herramientas escritas y herramientas orales. También está el viaje de estudios, lanzado por uno de los respondientes. Entre las herramientas escritas están la autoevaluación por formularios; en los libros, o hecho por los profesores, o del Portfolio europeo de lenguas. Estos pueden tratar temas específicos, destrezas o ser más generales, con un mismo formulario que se usa varias veces para ver si hay progresión. Los libros también pueden incluir consejos para conocerse a sí mismo como estudiante y sugerencias de estrategias para aprender. Otra herramienta escrita es dejar que los alumnos escriben libremente, por ejemplo usar un tipo de diario de aprendizaje. Los respondientes también describen el valor en que los alumnos corrigen sus propios trabajos – y así toman conciencia de qué saben y qué hay que estudiar más.

Las herramientas orales incluyen la conversación en grupo o individual. El punto de comparar sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas, sólo se menciona con herramientas orales. La conversación didáctica en clase es una buena herramienta para alcanzar muchas metas, también las de la metacognición. Hay algunos temas que se puede tratar en todo el grupo y temas más específicos que se trata con cada alumno, tanto en clase como en la conversación pedagógica obligatoria.

En suma hay varias formas de integrar el trabajo de metacognición en la enseñanza y hacerlo práctico y aprovechable para los alumnos. Todos los métodos sugeridos por los profesores integran el trabajo con la metacognición con el resto del curriculum, no como un tema aparte.

¹¹² Cita de las encuestas

Uno de los profesores escribe que el trabajo con la metacognición ayuda al alumno a ser más autónomo y así puede llegar más lejos en su aprendizaje del español. Si se alcanza que los alumnos tomen conciencia de su propio aprendizaje el resultado será que pueden aprovechar lo aprendido en otras materias y van a poder ponerse metas y saber cómo alcanzarlas. Uno de los respondientes destaca que no vivimos en un mundo ideal. Todos los profesores sabemos que no todos los alumnos pueden alcanzar todas las metas. Esto no significa que no hay que intentar y en esta tesina hay ejemplos concretos para trabajar con las metas de metacognición en la práctica.

Un tema que no se ha tratado en esta tesina es la evaluación de las metas. Según el reglamento de evaluación son las metas que forman base para las calificaciones, así que los alumnos reciben notas según el grado de alcance que han logrado de las metas. Podría ser un tema para otro estudio, en especial ahora que la evaluación es muy enfocada en la educación en Noruega. Aunque hemos sostenido en que la metacognición no es una meta en sí – y hasta el plan lo mantiene, es un hecho que las metas están bajo el título de “Aprendizaje de lenguas” y que los alumnos deben ser evaluados también en este punto.

Al final hay que recordar que el tema de esta tesina ha sido unas metas sacadas del área principal del K06. Como dice Brown en su libro, para cada profesor se trata de construir su teoría y práctica basándose en los estudios y la experiencia y que los profesores no siguen una pedagogía específica, pero que practican un síntesis de varias teorías.¹¹³

Pedagogical trends in language teaching now spur us to develop a principled basis – sometimes called an **approach** – upon which teachers can choose particular designs and techniques for teaching a foreign language in a specific context. Every learner is unique. Every teacher is unique. Every learner-teacher relationship is unique, and every context is unique. Your task as a teacher is to understand the properties of those relationships and contexts. Then, using a cautious, enlightened, eclectic approach, you can build a set of foundation stones – a theory, if you will – based on principles of second language learning and teaching¹¹⁴.

Así también hay que leer esta tesina, como un aporte para el profesor de ELE, que tenga sugerencias que se puede usar en la práctica. No hay que perder de vista la totalidad, que abarca todas las metas del plan educativo, cada diferente alumno, el dinamismo del grupo de

¹¹³ Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, 18

¹¹⁴ Ibid

enseñanza, las preferencias y experiencias del alumno y del profesor, los medios disponibles y muchos factores más. Espero que esta tesina sea un aporte para capacitar a los profesores de ELE.

Bibliografía

Planes educativos – por orden cronológico

Kirke- og undervisningsdepartementet. *Normalplan for landsfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug, 1954.

Kirke- og undervisningsdepartementet. *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug, 1962

Kirke- og undervisningsdepartementet. *Undervisningsplaner for realskolen og gymnaset*. Oslo: A/S O. Fredr. Arnesen Bok- og Akeidenstrykkeri, 1964

Forsåksrådet for skoleverket. *Et nytt gymnas: orientering om valgfagene i "reformgymnasene"*. Oslo, 1971

Kirke- og undervisningsdepartementet. *Læreplan for den videregående skole*. Oslo. Gyldendal, 1976.

Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo. Aschehoug, 1974.

Forsøksrådet for skoleverket. *Et nytt gymnas – Skoler med ny struktur fra høsten 1974*. Oslo, 1974.

Grunnskolerådet. *Mønsterplan for grunnskolen* 1985. Oslo. Aschehoug, 1986.

Kirke- og undervisningsdepartementet. *Læreplanverket for videregående opplæring (R94), B/C-språk*. http://www.udir.no/upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_bc_sprak.rtf

Kirke- og undervisningsdepartementet. *Upper Secondary Education (R94), Second and Third Foreign Language*. http://www.udir.no/upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_bcsprak_english.rtf

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Tilvalgsspråk. <http://www.udir.no/L97/L97/index.html>

Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsløftet 2006; Læreplan i fremmedspråk*. http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/fremmedsprak.rtf

Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsløftet 2006; Subject curriculum for foreign languages*. http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/english/Subject_curriculum_for_foreign_languages.rtf

Otras fuentes

- Abramovicz Rosenblatt, Yael. Definición de metacognición de *psicoPedagogia.com*, <http://www.psicopedagogia.com/definicion/metacognicion> (12.06.10)
- Alnæs, Diana, Bodil Hellstrøm Groth, Graciela Sbertoli y Sverre Aass. *Mundos Nuevos* 2. Oslo: Aschehoug, 2007.
- Bjerga, Trude Davidsen, Sandra Marthinsen, Elisabet Waldenström, Ninni Westerman, Märet Wik-Bretz y Luis Fernández. *Caminando I*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2006.
- Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*, 5th ed. New York: Pearson Education, 2007
- Bugge, Liv Kristiane, Svein Halvorsen y Ana María Avilés Ruiz. *Vidas* 2. Oslo: Cappelen, 2006.
- Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2001
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (13.06.10)
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de EL/E*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/metacognicion.htm
(07.10.10)
- Cooper, Sunny. "John Flavell: metacognition theory". *Theories of Learning in Educational Psychology*. <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html> (30.11.10)
- Cots, J.M, L. Armengol, E. Arnó, M. Irún y E. Llurda. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007
- Fremmedspråksenteret. *Språkpermen*.
<http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13348> 13.06.10)
- Fundación internacional Talentos para la vida. ¿Qué entendemos por metacognición?.
<http://www.talentosparalavida.com/aula28.asp> (06.12.10)
- Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslanglaring.html?id=592615> (31.01.11)
- Landone, Elena. *El aprendizaje autónomo: un reto del Marco Europeo para estudiantes y profesores de español*. Led Online. Electronic Archive of Academic and Literary Texts. www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0202landone.pdf (05.10.10)
- Leksikon.org. 2005. s.v. "Ansvar for egen læring". <http://www.leksikon.org/art.php?n=5019>
(12.06.10)
- Lovdata. *Forskrift om endring til forskrift om opplæringslova og forskrift til privatskolelova*.
<http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/ltavd1/>

filer/sf-20100707-1081.html&emne=forskrift*%20til*%20oppl%E6ringslov*&
(27.04.11)

McCormick, Cristine B. "Metacognition and learning". En *Handbook of Psychology, volume 7, Educational Psychology*. Editado por William M. Reynolds y Gloria E. Miller. 79-102, New Jersey: John Wiley & Sons, 2003.

Melero Abadía, Pilar. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, 2000

Ministerio de educación, cultura y deporte. *Portfolio europeo de las lenguas*.
<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/pelbiografiadossiersecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044b3> (13.06.10)

Perfect, Timothy J. y Bennet L. Schwartz (ed.), *Applied Metacognition*. Cambridge: Cambridge university press, 2002

Quiroga, Jorge. "La metacognición: un aporte para todos los docentes desde la clase de lenguas extranjeras". *El educador*. Febrero 2009.
http://www.eleducador.com/col/documentos/2265_metacognicion_1.pdf (05.10.10)

Rojas Tejada, Antonio J., Juan S. Fernández Prados y Cristino Pérez Meléndez. *Investigar mediante encuestas, Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid, Editorial Síntesis, 1998.

Sanhueza Moraga, Gladys. *Constructivismo*. Monografías.com, 2009.
<http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml> (12.06.10)

Thune, Taran. "Norge – skole og utdanning." *Store Norske Leksikon*. 2009.
http://www.snl.no/Norge/skole_og_utdanning (11.06.09)

Anexos

- 1 Læreplan for fremmedspråk, Kunnskapsløftet 2006
- 2 Subject curriculum for foreign languages, Kunnskapsløftet 2006
- 3 El cuestionario
- 4 Invitación a participar

Anexo 1: Plan educativo en noruego

LÆREPLAN I FREMMEDSPRÅK

Formål med faget

Språk åpner dører. Når vi lærer andre språk, får vi mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer, og dette kan øke vår forståelse for hvordan mennesker lever og tenker.

Språkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser. I en verden med økende mobilitet og digital samhandling er kompetanse i flere språk og interkulturell kompetanse en forutsetning for kommunikasjon og deltakelse på mange områder.

Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive – i forskjellige sammenhenger. I tillegg innebærer det kommunikasjon om og innsikt i andres levemåter, livssyn, verdier og kulturer, noe som kan føre til større bevissthet om egen kultur og nye muligheter til opplevelser. Opplevelse av og innsikt i kulturelle forhold er en kilde til personlig vekst og dannelse og kan gi større muligheter i utdanning, arbeidsliv og fritid.

Læring av et nytt fremmedspråk bygger på erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen. Når vi er bevisst hvilke strategier som brukes for å lære fremmedspråk, og hvilke strategier som hjelper oss til å forstå og å bli forstått, blir tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter enklere og mer meningsfylt. Det er også viktig å sette seg mål for læringen, finne ut hvordan disse kan nås og vurdere egen språkbruk. Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet og blir derfor en viktig del av den enkeltes personlige utvikling. Kompetanse i fremmedspråk skal fremme motivasjon for læring og innsikt i flere språk og kulturer, bidra til flerspråklighet og gi et viktig grunnlag for livslang læring.

Kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik ivaretar språk- og kulturkompetanse det allmenndannende perspektivet og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.

Hovedområder i faget

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Læreplanen er delt i to deler:

- Nivå I som tilbys både i grunnskolen og videregående opplæring
- Nivå II som bygger på nivå I. Nivå II tilbys bare i videregående opplæring

Fremmedspråk nivå I har kompetansemål etter 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg2 i videregående opplæring.

Fremmedspråk nivå II har kompetansemål etter Vg2/Vg3 i videregående opplæring

For krav til fremmedspråk som fellesfag i videregående opplæring vises til rundskriv F-03-06.

Oversikt over hovedområder:

Årstrinn	Hovedområder		
8-10. Vg1, Vg2 eller Vg3	Språklæring	Kommunikasjon	Språk, kultur og samfunn

Språklæring

Hovedområdet *språklæring* omfatter innsikt i egen språklæring og språkbruk. Å utvikle evnen til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, som å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre, vil kunne øke læringsutbyttet i faget.

Kommunikasjon

Hovedområdet *kommunikasjon* dreier seg om formidling av mening gjennom fremmedspråket. Det omfatter lytting, lesing, skriving, muntlig produksjon og spontan samhandling knyttet til ulike kommunikasjonssituasjoner, medier, sjangere og språkfunksjoner. Det omfatter også språklig repertoar – ordforråd, setningsbygning og tekstsammenheng – og spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendig for å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner. Nye medier og bruk av språket på tvers av fag og emner inngår også i dette hovedområdet.

Språk, kultur og samfunn

Hovedområdet *språk, kultur og samfunn* dreier seg om kulturforståelse i vid forstand. Det dekker sentrale emner knyttet til ulike sider ved målspråklandenes samfunnsliv og kultur. Arbeid med ulike typer tekster og møte med kulturelle uttrykksformer fra målspråklandet kan utvikle interesse, forståelse og toleranse og fremme innsikt i ens egne livsvilkår og identitet. Det kan også bidra til leseglede, opplevelse og personlig utvikling.

Timetall i faget

Timetall oppgitt i 60-minutters enheter:

UNGDOMSTRINNET

8.–10. årstrinn: 227 timer

STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM

Vg1: 113 timer

Vg2: 112 timer

Vg3: 140 timer

Grunnleggende ferdigheter i faget

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I fremmedspråk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å *kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig* i fremmedspråk er sentralt i utviklingen av kompetanse i fremmedspråket og går igjen i kompetansemålene for begge trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk det nye språket i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale.

Å *kunne lese* i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster, og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. Å utvikle leseferdighet i det nye språket vil også bidra til å styrke leseferdigheten generelt.

Å *kunne regne* i fremmedspråk er en forutsetning for å forstå og bruke fremmedspråket i forbindelse med kvantifisering, beregninger, målinger og grafiske framstillinger i hverdagslige sammenhenger.

Å kunne bruke digitale verktøy i fremmedspråk bidrar til å utvide læringsarenaen for faget og tilfører læringsprosessen verdifulle dimensjoner gjennom muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjonssituasjoner. Kildekritikk, opphavsrett og personvern er sentrale områder i digitale sammenhenger som også inngår i fremmedspråk.

Kompetansemål i faget

Fremmedspråk nivå I

Kompetansemål etter 10. årstrinn/Vg 2 i studieforberedende utdanningsprogram

Språklæring

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket
- undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler
- beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket

Kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke språkets alfabet og tegn
- finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i skriftlige og muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere
- delta i enkle, spontane samtalesituasjoner
- presentere ulike emner muntlig
- gi uttrykk for egne meninger og følelser
- forstå og bruke tall i praktiske situasjoner
- kommunisere med forståelig uttale
- forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner
- bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding
- tilpasse språkbruken i noen grad til ulike kommunikasjonssituasjoner
- skrive tekster som forteller, beskriver eller informerer
- bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formålet
- bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

Språk, kultur og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge
- sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge
- samtale om språk og sider ved geografiske forhold i språkområdet
- gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur

Fremmedspråk nivå II

Kompetansemål etter Vg2/Vg3 studieforberedende utdanningsprogram

Språklæring

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utnytte erfaringer med språklæring for å videreutvikle sin flerspråklighet
- utnytte ulike kilder for autentiske tekster i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler på en kritisk og selvstendig måte
- beskrive og vurdere egen framgang med å lære det nye språket

Kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere
- lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger
- delta i spontane samtaler om ulike temaer og aktuelle emner
- presentere aktuelle og tverrfaglige emner muntlig
- gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner
- forstå og bruke tall og størrelser i praktiske situasjoner
- kommunisere med god uttale og intonasjon
- tilpasse språkbruken til ulike kommunikasjonssituasjoner
- bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert
- skrive sammenhengende tekster i ulike sjangere
- velge og bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formål, situasjon og sjanger
- vurdere og utnytte kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

Språk, kultur og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte sider ved dagligliv, tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge
- drøfte sider ved livsvilkår og aktuelle samfunnsforhold i språkområdet
- gjøre rede for sider ved geografi og historie i språkområdet
- beskrive sentrale sider ved språkområdets kultur og gi uttrykk for opplevelser knyttet til dette
- drøfte hvordan språkkunnskaper og kulturinnsikt kan fremme flerkulturelt samarbeid og forståelse

Vurdering i faget

Bestemmelser for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Elevene skal ha én standpunktkarakter.
Vg2/Vg3 studieforberedende utdanningsprogram	Elevene skal ha én standpunktkarakter.

Eksamen for elever

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.
Vg2 studieforberedende utdanningsprogram for elever på fremmedspråk nivå II som har hatt fremmedspråk i grunnskolen og som har fortsatt med det samme språket i videregående opplæring (225 timer)	Elevene kan trekkes ut til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå II.
Vg3 studieforberedende utdanningsprogram for elever på fremmedspråk nivå II som har hatt språklig fordypning i grunnskolen og som derfor har begynt med fremmedspråk i videregående opplæring (365 timer)	
Vg2 studieforberedende utdanningsprogram for elever på fremmedspråk nivå I som har hatt fremmedspråk i grunnskolen, men som har hatt et annet språk i videregående opplæring som fremmedspråk nivå I (225 timer)	Elevene kan trekkes ut til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå I.

Eksamen for privatister

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Se gjeldende ordning for grunnskoleopplæring for voksne.
Vg2 studieforberedende utdanningsprogram for privatister som har hatt fremmedspråk i grunnskolen og som har fortsatt med det samme språket.	Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå II.
Vg3 studieforberedende utdanningsprogram for privatister som ikke har hatt fremmedspråk i grunnskolen.	Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå II.
Vg2 studieforberedende utdanningsprogram for privatister som har hatt fremmedspråk i grunnskolen, men som har hatt et annet språk i videregående skole .	Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå I.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven.

Anexo 2: Plan educativo en inglés

SUBJECT CURRICULUM FOR FOREIGN LANGUAGES

The objectives of the subject

Language opens doors. When we learn other languages we gain the ability to come into contact with other people and cultures, and this can increase our understanding of how people live and think.

Language competence makes it possible to participate in international contexts and contributes to a more balanced picture of international processes and events. In a world with increasing mobility and digital interaction, competence in several languages and intercultural competence are prerequisites for successful communication and participation in many areas.

Learning a foreign language primarily means using the language – reading, listening, speaking and writing – in various contexts. It is also about communication on and insight into the way others live and their views on life, values and cultures, which might lead to greater awareness of one's own culture and to new opportunities for experiences. Experience of and insights into cultural conditions represent a source of personal growth and maturity, and can provide greater opportunities in education, working life and leisure time.

Learning a new foreign language builds on experience from previous language learning both in and outside school. When we are aware of the strategies we use to learn a foreign language, and the strategies that help us understand and be understood, the acquisition of knowledge and skills will be easier and more meaningful. It is also important to establish our own goals for learning, determine how these can be satisfied and assess our own language use. Developing the ability to learn a foreign language may lead to greater insight into our native language, and thus become an important element in individual personal development. Competence in foreign languages shall promote motivation for learning, and insight into several languages and cultures, contribute to multilingual skills and provide an important basis for lifelong learning.

Communicative skills and cultural insight can promote greater interaction, understanding and respect among people with different cultural backgrounds. In this way linguistic and cultural competence contributes to a sound upbringing and fosters democratic commitment and responsible citizenship.

Main subject areas

The subject has been structured into main subject areas with competence aims. These main subject areas supplement each other and must be considered together.

There are two levels to the subject curriculum:

- Level I is offered in both primary/lower secondary school and in upper secondary education
- Level II, which builds on level I, is only offered in upper secondary education

Foreign languages level I has competence aims after the tenth year of lower secondary school and after Vg2 in upper secondary education.

Foreign languages level II has competence aims after VG2/VG3 in upper secondary education.

For requirements relating to foreign languages as common core subjects in upper secondary education see circular F-003-06.

Overview of main subject areas:

Year of school	Main subject areas		
8-10 Vg1, Vg2 or Vg3	Language learning	Communication	Language, culture and society

Language learning

The main subject area *language learning* covers insight into one's own language learning and language usage. Developing the ability to use appropriate learning strategies, such as defining one's own learning needs, formulating goals, selecting work methods, using aids and assessing work processes and goal attainment individually and in cooperation with others, could increase our of the subject.

Communication

The main subject area *communication* focuses on imparting meaning through the foreign language. This includes listening, reading, writing, oral production and spontaneous interaction in various communication situations, media, genres and language functions. This also includes the linguistic repertoire – vocabulary, syntax and textual cohesion – and specific linguistic skills required to master various communication situations. New media and use of the language across subjects and topics are also part of this main subject area.

Language, culture and society

The main subject area *language, culture and society* focuses on cultural understanding in a broad sense. It covers important topics connected to various aspects of the target-language country's societal life and culture. Working with various types of texts and encountering cultural forms of expression from the target language country can develop interest, understanding and tolerance, and enhance one's insight into one's own living conditions and identity. It can also contribute to the joy of reading, provide experiences and to personal development.

Teaching hours

Teaching hours are given in 60-minute units:

Lower secondary school

Years 8 to 10: 227 teaching hours

6 Programmes for general studies

Vg1: 113 hours

Vg2: 112 hours

VG 3: 140 hours

Basic skills

Basic skills are integrated in the competence aims where they contribute to development of the competence in the subject, while also being part of this competence. In foreign languages basic skills are understood as follows:

Being able to express oneself orally and in writing in a foreign language is a key element in developing competence in the foreign language in question and is a common thread in the competence aims for both levels. These skills are important tools in the work to understand and use the new language in increasingly varied and more demanding contexts across cultures and subject areas. Having oral skills means being able to both listen and speak.

Being able to read a foreign language is part of the practical linguistic competence and means understanding, exploring and reflecting upon increasingly more demanding texts, thus gaining insight

across cultures and subject areas. Developing reading skills in the new language also contributes to strengthening general reading skills.

Being able to do mathematics in a foreign language is a requirement for understanding and using the foreign language in connection with quantifications, calculations, measurements and graphic presentations in everyday contexts.

Being able to use digital tools in a foreign language helps to expand the learning arenas for the subject and adds valuable dimensions to the learning process through the encounter with authentic language and through using the language in authentic communication situations. Being critical of sources, copyright issues and protection of personal privacy are important features in digital contexts that are also part of learning foreign languages.

Competence aims in the subject

Foreign language level I

Competence aims after Year 10/Vg2 programmes for general studies

Language learning

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- exploit his or her own experience of language learning in learning the new language
- examine similarities and differences between the native language and the new language and exploit this in his or her language learning
- use digital tools and other aids
- describe and assess his or her own work in learning the new language

Communication

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- use the alphabet and characters of the language
- find relevant information and understand the main content in written and oral adapted and authentic texts in various genres
- participate in simple, spontaneous conversations
- present various topics orally
- express his or her own opinions and feelings
- understand and use numbers in practical situations
- communicate with an understandable pronunciation
- understand and use a vocabulary that covers everyday situations
- use basic linguistic structures and grammar to connect text
- adapt to some extent his/her language to various communication situations
- write texts that narrate, describe or inform
- use listening, speaking, reading and writing strategies adapted to the purpose
- use communication technology to cooperate with others, and to find and interact with authentic language

Language, culture and society

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- talk about daily life, persons and current events in the language region in question and in Norway
- compare some aspects of traditions, customs and ways of living in the language region in question and in Norway
- talk about the language and aspects of the geography of the language region in question
- express experiences connected to the culture of the language region in question

Foreign language II

Competence aims after Vg2/Vg3 programmes for general studies

Language learning

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- exploit his or her experiences of language learning to develop his or her multilingualism
- exploit various sources of authentic texts in his or her own language learning
- use digital tools and other aids critically and independently
- describe and assess his or her own progress in learning the new language

Communication

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- understand the content in long written and oral authentic texts in various genres
- read formal and informal texts in different genres and elaborate on the author's views and attitudes
- participate in spontaneous conversations on various themes and relevant topics
- present relevant and interdisciplinary topics orally
- express experiences, viewpoints and attitudes, wishes and emotions
- understand and use numbers and quantities in practical situations
- communicate with good pronunciation and intonation
- adapt the language to various communication situations
- use words, sentence structures and text connectors in a varied and appropriate way
- write cohesive texts in various genres
- choose listening, speaking, reading and writing strategies that are suitable for the purpose, situation and genre
- use communication technology to cooperate with others, and to find and interact with authentic language

Language, culture and society

The aims for the education are that the pupil shall be able to

- discuss and elaborate on aspects of daily life, traditions, customs and ways of living in the language area in question and in Norway
- discuss and elaborate on aspects of living conditions and current societal relations in the language region
- elaborate on aspects of the language region's geography and history
- describe key aspects of the culture in the language region in question and express experiences connected to this
- discuss and elaborate on how language knowledge and cultural insights can promote multicultural cooperation and understanding

Subject Assessment

Provisions for final assessment:

Overall achievement grade

Year	Provision
Year 10	The pupils shall have one overall achievement grade
Vg2/Vg3 programmes for general studies	The pupils shall have one overall achievement grade

Examinations for pupils

Year	Provision
Year 10	The pupils may be selected for an oral examination. The oral examination is prepared and graded locally.
Vg2 programmes for general studies for pupils of foreign language level II who have had a foreign language at primary/lower secondary school and have continued with the same language in upper secondary education (225 hours). Vg3 programmes for general studies for pupils of foreign language level II who have had in-depth language studies at primary/lower secondary school and who have therefore started with a foreign language in upper secondary education (365 hours)	The pupils may be selected for a written examination. The written examination is prepared and graded centrally. The pupils may also be selected for an oral examination. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level II.
Vg2 programmes for general studies for pupils of foreign language level I who have had a foreign language at primary/lower secondary school, but who have had another language in upper secondary education as foreign language level I (225 hours).	The pupils may be selected for a written examination. The written examination is prepared and graded centrally. The pupils may also be selected for an oral examination. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level I.

Examinations for external candidates

Year	Provision
Year 10	See the provisions in force for primary school education for adults.
Vg2 programmes for general studies for external candidates who have had a foreign language in primary/lower secondary school and who have continued with the same language.	External candidates shall sit for written and oral examinations. The written examination is prepared and graded centrally. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level II.
Vg3 programmes for general studies for external candidates who have not had a foreign language in primary/lower secondary school	External candidates shall sit for written and oral examinations. The written examination is prepared and graded centrally. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level II.
Vg2 programmes for general studies for external candidates who have had a foreign language in primary/lower secondary school but who have had another language in upper secondary school	External candidates shall sit for written and oral examinations. The written examination is prepared and graded centrally. The oral examination is prepared and graded locally. The examination covers the competence aims for level I.

The general provisions on assessment have been laid down in the Regulations relating to the Norwegian Education Act.

Anexo 3: La encuesta

Encuesta

Edad:

¿Cuántos años ha enseñado español?

¿Ha enseñado otras lenguas extranjeras (aparte de inglés)? ¿Cuántos? ¿Cuánto tiempo?

Educación:

¿Enseña en “ungdomsskole” /”videregående”?

El K06 dice que los alumnos deben saber:

- Aprovechar sus propias experiencias con aprendizaje de lengua en el aprendizaje de la nueva lengua (nivel 1)
- Describir y evaluar su propio trabajo en aprender la nueva lengua (nivel 1)
- Aprovechar experiencias con aprendizaje de lengua para perfeccionar su multilingüismo (nivel 2)
- Describir y evaluar su propio desarrollo en aprender la nueva lengua (nivel 2)

1. ¿Cómo ve estas metas del curriculum y la adaptación práctica para alcanzarlas en las clases?
2. ¿Enfoca más algunos de los siguientes puntos después del K06?
 - a. El uso de las TICs. Sí/ no
 - b. Acercamiento práctico a la lengua. Sí/ no
 - c. Que los alumnos tienen que describir y evaluar su propio trabajo en aprender la nueva lengua. Sí/no
3. ¿Ha cambiado su manera de enseñar después del K06?

En caso de sí:

4. ¿Qué metas en el nuevo curriculum ha llevado a que cambie su enseñanza?
5. Otros comentarios.

Anexo 4: Invitación a participar

Utkast til informasjonsskriv

Jeg skal skrive master i spansk fagdidaktikk. Oppgaven skal ta for seg deler av læreplanen, og praksisen i forhold til dette. I denne forbindelse trenger jeg tilbakemelding fra spansklærere, både i den videregående skolen og i ungdomsskolen. Kunne du tenke deg å svare på en enket og/ eller være disponibel for intervju? Intervjuet vil gå litt dypere inn i emnene som tas opp i enketen. Enketen kan sendes som vedlegg på e-post, og om du ønsker å delta på et intervju kan du også sende beskjed på e-post. Det kan hende at du ikke blir utvalgt viss mange melder seg.

Når det gjelder personopplysninger, er jeg kun interessert i alder, utdanning, hvilket skoleslag du underviser i, hvor lenge du har undervist spansk og eventuelt andre fremmedspråk. Alle disse dataene vil anonymiseres i rapporteringen fra studien. Besvarelsene vil bli lastet ned , og e-posten slettet, så enketen vil ikke kunne forbindes med noen bestemt person. Eventuelt intervju vil bli tatt opp og lagret som lydfil lenge nok til å få svarene skrevet ned. Det vil deretter slettes. Alle opplysningene blir behandlet konfidensielt.

Prosjektet er beregnet å vare fra 01.09.09 til 31.12.10. Da vil alle data være anonymisert og indirekte personopplysninger slettet. Prosjektet er innmeldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg når som helst uten å måtte begrunne dette. Er du interessert i resultatene, kan du få tilgang på oppgaven når den er ferdig (den kan jo også legges ut på sidene til ANPE).

Marianne Ferreira

margus2@ostfoldfk.no

(Veileder: Cecilia Alvstad: Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk, Postboks 1003, Blindern, 0351, Oslo. cecilia.alvstad@ilos.uio.no)